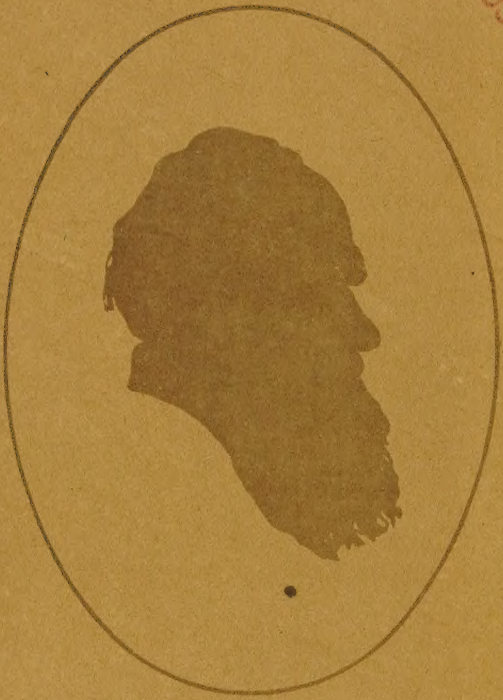
Rohrbach Library/Kutztown University
Kutztown, Pennsylvania 19530
3 0506 00261179 6

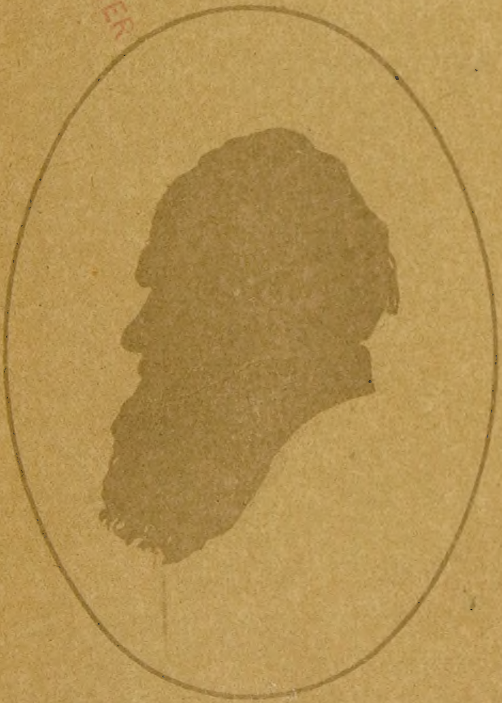
ЛЕВ ТОЛСТОЙ

ТОМ
8



RUSSIAN CULTURE CENTER

RUSSIAN CULTURE CENTER



Russian Language Specialties
P.O. Box 4546
Chicago, Illinois 60680

[illegible]

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/lntolstoycomplet0000vari

LÉON TOLSTOÏ

OEUVRES COMPLÈTES

SOUS LA RÉDACTION GÉNÉRALE
de V. TCHERTKOFF

AVEC LA COLLABORATION DU COMITÉ DE RÉDACTION:
K. CHOKHOR-TROTSKY, N. GOUDZY, N. GOUSSEFF, A. GROUSINSKY,
N. PIKSANOFF, N. RODIONOFF, P. SAKOULINE, V. SRESNEVSKY,
A. TOLSTAÏA et M. TSIAVLOVSKY

SANCTIONNÉ PAR LA COMMISSION DE RÉDACTION D'ÉTAT:
V. BONTCH-BROUIÉVITCH, J. LOUPPOL et M. SAVELIEFF

PREMIÈRE SÉRIE
OEUVRES

TOME
8

ÉDITION D'ÉTAT
MOSCOU 1936

Lev Nikolaevich Tolstoi

Л. Н. ТОЛСТОЙ

Polnoe sobranie sochinenii

ПОЛНОЕ СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

ПОД ОБЩЕЙ РЕДАКЦИЕЙ
В. Г. ЧЕРТКОВА

ПРИ УЧАСТИИ РЕДАКТОРСКОГО КОМИТЕТА В СОСТАВЕ:
А. Е. ГРУЗИНСКОГО, Н. К. ГУДЗИЯ, Н. Н. ГУСЕВА, Н. К. ПИКСАНОВА,
Н. С. РОДИОНОВА, П. Н. САКУЛИНА, В. И. СРЕЗНЕВСКОГО,
А. Л. ТОЛСТОЙ, М. А. ЦЯВЛОВСКОГО и К. С. ШОХОР-ТРОЦКОГО

ИЗДАНИЕ ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ ПОД НАБЛЮДЕНИЕМ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ РЕДАКЦИОННОЙ КОМИССИИ
В СОСТАВЕ В. Д. БОНЧ-БРУЕВИЧА, И. К. ЛУППОЛА
и М. А. САВЕЛЬЕВА

СЕРИЯ ПЕРВАЯ
ПРОИЗВЕДЕНИЯ

ТОМ
8

RUSSIAN CULTURE CENTER

WITHDRAWN

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА»
МОСКВА 1936

Russian Language Specialties
P.O. Box 4546
Chicago, Illinois 60680

Перепечатка разрешается безвозмездно

Reproduction libre pour tous les pays

891.7081
T 5883 p
v. 8

Л. Н. ТОЛСТОЙ
1860 г.
С фотографии J. Géruzet Bruxelles

104389

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ
1860—1863

РЕДАКТОРЫ:
Н. М. МЕНДЕЛЬСОН
В. Ф. САВОДНИК

ПРЕДИСЛОВИЕ К ВОСЬМОМУ ТОМУ.

В настоящий том входят произведения 1860—1863 гг., относящиеся к педагогической деятельности Толстого и, главным образом, к журналу «Ясная поляна».

В основную часть тома внесены все статьи, напечатанные Толстым в «Ясной поляне», как подписанные им самим, так и не подписанные, но несомненно принадлежащие его перу. Сюда же включены и различные заметки, заявления и объяснения, как подписанные Толстым от имени редакции, так и не подписанные, но несомненно ему принадлежащие. Все эти редакционные примечания и объяснения печатаются вместе и в порядке их появления.

Текст настоящего издания печатается по журнальному тексту «Ясной поляны», как наиболее авторитетному, так как при печатании он был просмотрен и санкционирован автором. При этом редакторами настоящего издания было обращено особое внимание на установление подлинного текста Толстого, и на основании рукописных материалов (автографов и копий) были устранены различные отмены и искажения, произвольно внесенные в печатный текст лицами, которым Толстой поручал печатание своих статей. Вместе с тем в текст настоящего издания были внесены, как отдельные выражения, так и целые связные отрывки, которые были исключены из текста «Ясной поляны» по цензурным условиям того времени.

В приложении к основной части тома даны некоторые материалы, непосредственно относящиеся к изданию журнала «Ясная поляна»: официальное прошение Толстого к министру народного просвещения Ковалевскому о разрешении издания журнала (20 апреля 1861 г.) с приложением его програмы,

объявление об издании нового педагогического журнала, опубликованное в «Современной летописи» журнала «Русский вестник» (2 августа 1861 г.) и заявление Толстого о прекращении им издания «Ясной поляны», напечатанное в газете «Московские ведомости» 17 января 1863 г.

Во втором отделе тома, на основании рукописного материала, впервые напечатаны следующие отрывки и заметки Толстого, относящиеся к педагогическим вопросам: «Педагогические заметки и материалы», «О задачах педагогики», «Проект устава учебных заведений», «Сельской учитель», «Заметки об английских учебных книгах», «Письмо к неизвестному», «Вступление», «О значении народного образования», ,,По поводу передовой статьи «Ясной поляны»'', «Ответ критикам», «О языке народных книжек», «О прогрессе и образовании». Сюда же включены и более значительные рукописные варианты, относящиеся к некоторым статьям «Ясной поляны».

В состав этого отдела включен и «Дневник Ясно-полянской школы», в который Толстой внес много различных записей. Хотя в этом «Дневнике» принимали участие и другие учителя и даже некоторые из старших воспитанников, однако, мы сочли необходимым внести в настоящее издание все эти поденные записи разных лиц целиком, в качестве наглядного документа, живо рисующего характер школьной работы, как самого Толстого, так и его сотрудников. Отметим только, что все эти записи Толстого печатаются корпусом, записи же других учителей и школьников — петитом.

Редактирование всего тома, за исключением статьи «Прогресс и определение образования» и некоторых мелких отрывков, было поручено Редакторским комитетом Н. М. Мендельсону; но последовавшая 16 февраля 1934 г. кончина Николая Михайловича помешала ему закончить всю работу по данному тому. Им была произведена подготовка текста всех статей, входящих в «Ясную поляну», и комментариев к ней, за исключением статьи: «Кому у кого учиться писать». Из незаконченных же и неопубликованных статей Мендельсоном был подготовлен к печати текст большей части заметок и набросков Толстого, но прокомментирован лишь отрывок «О значении народного образования». Текст статей: «Заметки об английских учебных книгах», «Письмо к неизвестному», «О прогрессе и образовании» и комментарии ко всему неопубликованному материалу, за исклю-

чением указанной выше заметки «О значении народного образования», уже после смерти Н. М. Мендельсона, были подготовлены к печати В. Ф. Саводником. Кроме того, им же были внесены, согласно указаниям Редакторского комитета, некоторые дополнения и изменения во вступительной статье, посвященной педагогической и журнальной деятельности Толстого, и в комментариях к статьям «Ясной поляны». Ему же было поручено и составление указателя ко всему тому.

В. Ф. Саводник.

РЕДАКЦИОННЫЕ ПОЯСНЕНИЯ.

Тексты произведений, *печатавшихся при жизни* Л. Толстого, печатаются по новой орфографии, но с воспроизведением больших букв во всех, без каких-либо исключений, случаях, когда в воспроизводимом тексте Толстого стоит большая буква, и начертаний до-гротовской орфографии в тех случаях, когда эти начертания отражают произношение Л. Толстого и лиц его круга («брычка», «цаловать»).

При воспроизведении текстов, *не печатавшихся при жизни* Толстого (произведения, окончательно не отделанные, не оконченные, только начатые и черновые тексты), соблюдаются следующие правила:

Текст воспроизводится с соблюдением всех особенностей правописания, которое не унифицируется, т. е. в случаях различного написания одного и того же слова все эти различия воспроизводятся («этаго» и «этого», «тетенька», «тетинька»).

Слова, не написанные явно по рассеянности, вводятся в прямых скобках, без всякой оговорки.

В местоимении «что» над «о» ставится знак ударения в тех случаях, когда без этого было бы затруднено понимание. Это «ударение» не оговаривается в сноске.

Ударения (в «что» и других словах), поставленные самим Толстым, воспроизводятся, и это оговаривается в сноске.

На месте слов неудобных в печати ставится в двойных прямых скобках цыфра, обозначающая число пропущенных редактором слов: [[1]].

Неполно написанные конечные буквы (как, напр., крючок вниз вместо конечного «ъ» или конечных букв «ся» и «тся» в глагольных формах) воспроизводятся полностью без каких-либо обозначений и оговорок.

Условные сокращения (т. н. «абревиатуры») типа «к-ый», вместо «который», и слова, написанные неполностью, воспроизводятся полностью, причем дополняемые буквы ставятся в прямых скобках: «к[отор]ый», «т[акъ] к[акъ] и т. п. лишь в тех случаях, когда редактор сомневается в чтении.

Слитное написание слов, объясняемое лишь тем, что слова, в процессе беглого письма, для экономии времени писались без отрыва пера от бумаги, не воспроизводится.

Описки (пропуски букв, перестановки букв, замены одной буквы другой) не воспроизводятся и не оговариваются в сносках, кроме тех случаев, когда редактор сомневается, является ли данное написание опиской.

Слова, написанные явно по рассеянности дважды, воспроизводятся один раз, но это оговаривается в сноске.

После слов, в чтении которых редактор сомневается, ставится знак вопроса в прямых скобках: [?]

На месте не поддающихся прочтению слов ставится: [*1 неразобр.*] или: [*2 неразобр.*] и т. д., где цыфры обозначают количество неразобранных слов.

Из зачеркнутого в рукописи воспроизводится (в сноске) лишь то, что редактор признает важным в том или другом отношении.

Незачеркнутое явно по рассеянности (или зачеркнутое сухим пером) рассматривается как зачеркнутое и не оговаривается.

Более или менее значительные по размерам места (абзац или несколько абзацев, глава или главы), перечеркнутые одной чертой или двумя чертами крест-на-крест и т. п., воспроизводятся *не* в сноске, а в самом тексте, и ставятся в ломаных ⟨ ⟩ скобках; но в отдельных случаях допускается воспроизведение в ломаных скобках в тексте, а не в сноске, одного или нескольких зачеркнутых слов.

Написанное Толстым в скобках воспроизводится в круглых скобках. Подчеркнутое печатается курсивом, дважды подчеркнутое — курсивом с оговоркой в сноске.

В отношении пунктуации: 1) воспроизводятся все точки, знаки восклицательные и вопросительные, тире, двоеточия и многоточия (кроме случаев явно ошибочного употребления); 2) из запятых воспроизводятся лишь поставленные согласно с общепринятой пунктуацией; 3) ставятся все знаки в тех местах, где они отсутствуют с точки зрения общепринятой пунктуации.

причем отсутствующие тире, двоеточия, кавычки и точки ставятся в самых редких случаях.

При воспроизведении «многоточий» Толстого ставится столько же точек, сколько стоит у Толстого.

Воспроизводятся все абзацы. Делаются отсутствующие в диалогах абзацы без оговорки в сноске, а в других, самых редких случаях — с оговоркой в сноске: «*Абзац редактора*».

Примечания и переводы иностранных слов и выражений, принадлежащие Толстому и печатаемые в сносках (внизу страницы), печатаются (петитом) без скобок.

Переводы иностранных слов и выражений, принадлежащие редактору, печатаются в прямых [ ] скобках.

Пометы: *, **, ***, ****, в оглавлении томов означают: * — что печатается впервые, ** — что напечатано после смерти Л. Толстого, *** — что не вошло ни в одно из собраний сочинений Толстого и **** — что печаталось со значительными сокращениями и искажениями текста.

ДОМ, В КОТОРОМ ПОМЕЩАЛАСЬ ПЕРВАЯ ЯСНОПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ТОЛСТОГО
С картины (масло) работы В. П. Батурина.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ
1860—1863

К ПУБЛИКЕ.

Выступая на новое для меня поприще, мне становится страшно и за себя, и за те мысли, которые годами вырабатывались во мне и которые я считаю за истинные. Я наперед убежден, что многие из этих мыслей окажутся ошибочными. Как бы я ни старался изучать предмет, я невольно смотрел на него с одной стороны. Надеюсь, что мои мысли вызовут противные мнения. Всем мнениям я с удовольствием дам место в своем журнале. Одного я боюсь, чтобы мнения эти не выражались желчно, чтобы обсуждение столь дорогого и важного для всех предмета, как народное образование, не перешло в насмешки, в личности, в журнальную полемику. Я не скажу, что насмешки и личности не могут меня затронуть, что я надеюсь стоять выше их. Напротив, я признаюсь, что боюсь за себя одинаково, как боюсь и за самое дело; боюсь увлеченья полемикой личной, вместо спокойной и упорной работы над своим делом.

Поэтому я прошу всех будущих противников моих мнений выражать свои мысли так, чтобы я мог объясняться и приводить доказательства там, где несогласие будет зависеть от недоразумений, и мог бы соглашаться там, где мне будет доказана несостоятельность моих мнений.

Гр. Л. Н. Толстой.

О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ.

Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно, непонятное для меня, явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей — общества, правительства — стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образовывающий, так и образовывающийся класс. Но выходит наоборот. Народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство, как представители более образованного сословия, и усилия эти большею частью остаются безуспешными. Не говоря о школах древности — Индии, Египта, древней Греции и даже Рима, устройство которых нам так же мало известно, как и народное воззрение на эти учреждения, явление это поражает нас в европейских школах со времен Лютера до нашего времени.

Германия, родоначальница школы, почти 200-летнею борьбой не успела еще покорить противодействия народа школе. Несмотря ни на назначения заслуженных солдат инвалидов в учителя Фридрихами, несмотря на строгость закона, 200 лет существовавшего, несмотря на приготовление учителей самого нового фасона в семинариях, несмотря на всё чувство покорности закону Немца, — принудительность школы еще до сей поры всею силою тяготеет над народом; немецкие правительства не решаются уничтожить закон обязательности школ. Германия может гордиться только образованием народа по статистическим сведениям, народ же попрежнему, большею частью, выносит из школы только отвращение к школе. Франция, несмотря

на переходы образования из рук короля к директории и из рук директории в руки духовенства, так же мало успела в деле народного образования, как и Германия и еще меньше, говорят историки образования, судящие по официальным отчетам. Во Франции серьезные государственные мужи предлагают еще теперь, как единственное средство победить противодействие народа, — введение закона принуждения. В свободной Англии, где не могло и не может быть мысли введения такого закона — о чем многие однако соболезнуют — не правительство, а общество всеми возможными средствами боролось и борется по сие время с еще сильнее, чем где-нибудь, выражающимся противодействием народа школам. Школы вводятся там отчасти правительством, отчасти частными обществами. Громадное распространение и деятельность этих религиозно-филантропически-образовательных обществ в Англии лучше всего доказывают ту силу отпора, которую встречает там образовывающая часть народа. Даже новое государство, Северо-Американские Штаты, не обошло этой трудности и сделало образование полупринудительным. Что и говорить о нашем отечестве, где народ еще большею частью озлоблен против мысли о школе, где образованнейшие люди мечтают о введении немецкого закона школьного принуждения, и где все школы, даже для высшего сословия, существуют только под условием приманки чина и вытекающих из него выгод. До сих пор детей везде почти силою заставляют идти в школу, а родителей, строгостью закона или хитростью — предоставлением выгод, заставляют посылать своих детей в школу; а народ сам собой везде учится и считает образование благом.

Чтожь это такое? Потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания. Правительство и общество сгорают желанием образовать народ, и, несмотря на всё насилие, хитрости и упорство правительств и обществ, народ постоянно заявляет свое недовольство предлагаемым ему образованием и, шаг за шагом, сдается только силе.

Как при каждом столкновении, так и при этом, нужно было решить вопрос: что̀ более законно, — противодействие или самое действие; нужно ли сломить противодействие или изменить действие?

До сих пор, сколько можно было видеть из истории, вопрос

был решен в пользу правительства и образовывающего общества. Противодействие признавалось незаконным, в нем виделось начало зла, присущее человечеству, и, не отступая от своего образа действия, то есть не отступая от той формы и от того содержания образования, которым владело общество, оно употребляло силу и хитрость для уничтожения противодействия народа. Народ медленно и неохотно до сих пор покорялся этому действию.

Должно быть, образовывающее общество имело какие-нибудь основания для того, чтобы знать, что образование, которым оно владело в известной форме, было благо для известного народа и в известную историческую эпоху.

Какие же эти основания? Какие имеет основания школа нашего времени учить тому, а не этому, учить так, а не иначе?

Всегда и во все века человечество пыталось дать и давало более или менее удовлетворительные ответы на эти вопросы, и в наше время ответ этот еще более необходим, чем когда-нибудь. Китайскому мандарину, не выезжавшему из Пекина, можно заставлять заучивать изречения Конфуция и палками вбивать в детей эти изречения. Можно было это делать и в средние века, но где же взять в наше время ту силу веры в несомненность своего знания, которая бы могла нам дать право насильно образовывать народ? Возьмите какую угодно средневековую школу, до или после Лютера, возьмите всю ученую литературу средних веков, — какая сила веры и твердого, несомненного знания того, что̀ истинно и что̀ ложно, видна в этих людях! Им легко было знать, что греческий язык — единственное, необходимое условие образования, потому что на этом языке был Аристотель, в истине положений которого никто не усомнился несколько веков после. Как было монахам не требовать изучения священного писания, стоявшего на незыблемых основаниях. Хорошо было Лютеру требовать непременного изучения еврейского языка, когда он твердо знал, что на этом языке сам Бог открыл истину людям. Понятно, что, когда критический смысл человечества еще не пробуждался, школа должна была быть догматическая; что естественно было ученикам заучивать наизусть истины, открытые Богом и Аристотелем, и поэтические красоты Виргилия и Цицерона. Ни истины, более истинной, ни красоты, более красивой, никто несколько веков после не мог себе представить. Но какое

положение школы нашего времени, оставшейся на тех же догматических принципах, когда, рядом с классом заучивания истины о бессмертии души, ученику стараются дать уразуметь, что нервы, общие человеку и лягушке, суть то, что называли прежде душою; когда после истории Иисуса Навина, переданной ему без объяснений, он узнает, что солнце никогда не ходило вокруг земли; когда после объяснения красот Виргилия он находит красоты Александра Дюма, проданные ему за пять сантимов, гораздо бо̀льшими; когда единственная вера учителя состоит в том, что ничего нет истинного, что всё, что̀ существует, то разумно, что прогресс есть добро, а отсталость — зло; когда никто не знает, в чем состоит эта всеобщая вера прогресса?

Сравните после всего этого догматическую школу средних веков, в которых истины несомненны, и нашу школу, в которой никто не знает, что̀ есть истина, и в которую всё-таки насильно ученика заставляют ходить, а родителей — посылать своих детей. Мало того, легко было средневековой школе знать, чему учить, чему учить прежде и чему учить после и как учить, когда метода была только одна и когда вся наука сосредоточивалась в Библии, книгах Августина и Аристотеля. Но каково нам, при бесконечном разнообразии предлагаемых со всех сторон методов обучения, при огромном количестве наук и их подразделений, сложившихся в наше время, каково нам —выбрать один из всех предлагаемых методов, выбрать известную отрасль наук и выбрать, что̀ труднее всего, ту последовательность в преподавании этих наук, которая была бы разумна и справедлива. Мало и этого. Отыскание этих оснований в наше время представляется более трудным, в сравнении с средневековою школой, еще и потому, что тогда образование ограничивалось одним известным классом, гото̀вившимся жить в одних определенных условиях; в наше время, когда весь народ заявил свои права на образование, знать то, что̀ нужно для всех этих разнородных классов, представляется нам еще более трудным и еще более необходимым.

Какие же эти основания? Спросите какого хотите педагога, почему он учит так и именно тому, а не этому, и тому прежде, а не после. И ежели он поймет вас, то ответит: потому что он знает истину, открытую Богом, и считает своею обязанностью передать ее молодому поколению, воспитать его в тех принципах,

которые несомненно истинны; о предметах же нерелигиозного образования он не даст вам ответа. Другой педагог объяснит вам основания своей школы вечными законами разума, изложенными у Фихте, Канта и Гегеля; третий оснует свое право принуждения ученика на том, что всегда так было, что все школы были принудительны и что, несмотря на то, результаты этих школ — настоящее образование; четвертый, наконец, соединив все эти основания вместе, скажет, что школа должна быть такою, какою она есть, ибо таковою выработала ее религия, философия и опыт, и что то, что̀ исторично, то разумно. Все эти доводы, включающие в себе все другие возможные доводы, мне кажется, могут быть разделены на 4 отдела: *религиозные, философские, опытные и исторические.*

Образование, имеющее своею основою религию, то есть Божественное откровение, в истине и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом, но только в этом случае, законно. Так до сих пор и делают миссионеры в Африке и Китае. Так поступают до сих пор в школах всего мира относительно преподавания религий: католической, протестантской, еврейской, магометанской и т. д. Но в наше время, когда образование религиозное составляет только малую часть образования, вопрос о том, какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом, остается нерешенным с религиозной точки зрения.

Ответ, может быть, найдется в философии. Имеет ли философия столь же твердые основания, как и религия? Какие эти основания? Кем, как и когда выражены эти основания? Мы их не знаем. Все философы отыскивают законы добра и зла; отыскав эти законы, они, касаясь педагогики (все не могли не касаться педагогики), заставляют образовывать род человеческий по этим законам. Но каждая из этих теорий, в ряду других теорий, является неполной и вносит только новое звено в сознание добра и зла, лежащее в человечестве.

Всякий мыслитель выражает только то, что̀ сознано его эпохой, и потому образование молодого поколения в смысле этого сознания совершенно излишне, — сознание это уже присуще живущему поколению.

Все педагогически-философские теории имеют целью и задачей образование добродетельных людей. Понятие же добро-

детели остается или всё то же, или бесконечно развивается, и, несмотря на все теории, упадок и процветание добродетели не зависят от образования. Добродетельный Китаец, добродетельный Грек, Римлянин и Француз нашего времени или одинаково добродетельны, или все одинаково далеки от добродетели. Философские теории педагогики разрешают вопрос о том, как воспитать наилучшего человека по известной теории этики, выработанной в то или другое время и признающейся несомненной. Платон не сомневается в истинах своей этики и на основании ее строит свое воспитание, а на воспитании — свое государство. Шлеермахер говорит, что этика еще наука незаконченная, и потому воспитание и образование должны иметь целью приготовлять таких людей, которые бы способны были вступить в те условия, которые они находят в жизни, и вместе с тем способны были бы с силою работать над представляющимися усовершенствованиями. Образование вообще, говорит Шлеермахер, имеет целью передать готового члена государству, церкви, общественной жизни и знанию. Только одна этика, хотя неоконченная наука, дает ответ на то, каким членом этих 4-х элементов жизни должен быть воспитанный человек. Как Платон, так и все педагоги-философы задачу и цель образования ищут в этике, одни — признавая ее известною, другие — признавая ее вечным вырабатывающимся сознанием человечества; но на вопрос: чему и как должно учить народ, ни одна теория не дает положительного ответа. Один говорит одно, другой — другое, и чем дальше, тем разноречивее становятся их положения. Являются одновременно различные теории, противоположные одна другой. Богословское направление борется с схоластическим, схоластическое с классическим, классическое с реальным, и в настоящее время все эти направления существуют, не поборая одно другого, и никто не знает, что̀ ложь, что̀ правда. Являются тысячи различных, самых странных, ни на чем не основанных теорий, как Руссо, Песталоцци, Фрёбель и т. д., являются все существующие школы рядом — реальные, классические и богословские учреждения. Все недовольны тем, что̀ существует, и не знают, что̀ новое именно нужно и возможно.

Проследив ход истории философии педагогики, вы найдете в ней не критериум образования, но, напротив, одну общую мысль, бессознательно лежащую в основании всех педагогов,

несмотря на их частое между собой разногласие, мысль, убеждающую нас в отсутствии этого критериума. Все они, начиная от Платона и до Канта, стремятся к одному — освободить школу от исторических уз, тяготеющих над нею, хотят угадать то, что̀ нужно человеку, и на этих, более или менее верно угаданных потребностях, строят свою новую школу. Лютер заставляет учить в подлиннике священное писание, а не по комментариям святых отцов. Бэкон заставляет изучать природу из самой природы, а не из книг Аристотеля. Руссо хочет учить жизни из самой жизни, как он ее понимает, а не из прежде бывших опытов. Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освобождать школу от мысли обучения молодых поколений тому, что̀ старые поколения считали наукою, к мысли обучения тому, что̀ лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем противоречащая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики, — общая потому, что все требуют большей меры свободы школ, противоречащая потому, что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу.

Опыт существовавших и существующих школ?.. Но как же может этот опыт доказать нам справедливость существующего метода принудительного образования? Мы не можем знать, нет ли другого, более законного метода, так как школы до сей поры не были еще свободны. Правда, мы видим на высшей ступени образования (университеты, публичные лекции), что образование стремится сделаться всё более и более свободным. Но это только предположение. Может быть, образование на низших ступенях должно всегда оставаться принудительным, и опыт доказал нам, что такие школы хороши? Посмотрим же на эти школы, не справляясь с статистическими таблицами образования в Германии, а постараемся узнать школы и их влияние на народ в действительности. Мне действительность показала следующее. Отец посылает дочь или сына в школу против своего желания, кляня учреждение, лишающее его работы сына, и считая дни до того времени, как сын сделается schulfrei [1] (одно это выражение доказывает, как смотрит народ на школы). Ребенок идет в школу с убеждением, что единственно известная ему власть отца

[1] [свободен от школьного ученья]

не одобряет власти правительства, которой он покоряется, поступая в школу. — Известия, которые он получает от старших товарищей, бывших уже в этом заведении, не должны прибавить ему охоты к поступлению. Школы представляются ему учреждением для мучения детей, — учреждением, в котором лишают их главного удовольствия и потребности детского возраста — свободного движения, где Gehorsam (послушание) и Ruhe (спокойствие) — главные условия, где даже для того, чтобы пойти «на час», ему нужно особое позволение, где каждый проступок наказывается линейкой, той же палкой, хотя в официальном мире значится уничтожение телесного наказания линейкой, или продолжением для ребенка жесточайшего положения — учения. Школа справедливо представляется ребенку учреждением, где его учат тому, чего никто не понимает, где его — большею частию — заставляют говорить не на своем родном patois, Mundart, [1] а на чужом языке, где учитель большею частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей, не хотящих выучить того, что́ он сам выучил, и где ученики, наоборот, смотрят на учителя, как на врага, который только по личной злобе заставляет их учить столь трудные вещи. В таком заведении они обязаны пробыть лет шесть и часов по шести каждый день. Каковы должны быть результаты, мы видим по тому, какие они есть, опять судя не по отчетам, а по действительным фактам. В Германии 9/10 школьного народного населения выносят из школы механическое умение читать и писать и столь сильное отвращение к испытанным ими путям науки, что они впоследствии уже не берут книги в руки. Пусть те, которые несогласны со мной, укажут мне на книги, читаемые народом; даже баденский Гебель, даже календари и народные газеты читаются, как редкие исключения. Неопровержимым доказательством того, что в народе нет образования, служит то, что нет народной литературы и, главное, что десятое поколение нужно посылать так же насильно в школу, как и первое. Мало того, что такая школа порождает отвращение к образованию, она приучает в эти шесть лет к лицемерию и обману, вытекающим из противуестественного положения, в которое поставлены ученики, и к тому положению путаницы и сбивчи-

[1] [местном наречии,]

вости понятий, которое называется грамотностию. В моих путешествиях по Франции, Германии и Швейцарии для узнания сведений школьников, их воззрения на школу и их морального развития, я в первоначальных школах и бывшим школьникам вне школ предлагал следующие вопросы: какой главный город в Пруссии или Баварии? сколько было сыновей у Иакова и историю Иосифа? — В школе еще иногда отвечали мне тирады наизусть из книги, но окончившие курс — никогда. Не наизусть почти никогда я не мог добиться ответа. В математике я не находил общего правила — иногда хорошо, иногда очень дурно. Потом я задавал сочинение на вопрос, что делали школьники в предыдущее воскресенье, и всегда, без исключения, девочки и мальчики писали одно, что они в воскресенье пользовались всеми возможными случаями, чтобы молиться Богу, но не играли. Это — как образец нравственного влияния школы. На вопрос у взрослых мужчин и женщин, почему они не учатся после школы, не почитают того или другого, все отвечали, что они уже совершили обряд конфирмации, выдержали карантин школы и получили диплом на известную степень образования — грамотности.

Кроме того одуряющего влияния школы, для которого немцы придумали такое верное название «verdummen», [1] состоящего собственно в продолжительном искажении умственных способностей, есть другое, еще более вредное влияние, состоящее в том, что ребенок в продолжение ежедневных долгих часов занятий, одуряемый школьной жизнью, оторван на всё это, самое драгоценное по возрасту время от тех необходимых условий развития, которые поставила для него сама природа. Весьма обыкновенно слышать и читать мнение, что домашние условия, грубость родителей, полевые работы, деревенские игры и т. п. суть главные помехи школьному образованию. Может быть, они точно мешают тому школьному образованию, которое разумеют педагоги, но пора убедиться, что все эти условия суть главные основания всякого образования, что не только они не враги и не помехи школе, но первые и главные деятели ее. Ребенок никогда не мог бы выучиться ни различию линий, составляющих различие букв, ни числам, ни способности выражать свои мысли, ежели бы не эти домашние условия. Отчего

---

[1] [«одурять».]

бы, кажется, эта грубая домашняя жизнь могла научить ребенка столь трудным вещам, и вдруг эта самая домашняя жизнь не только становится несостоятельной для обучения ребенка таким легким вещам, как чтение, писание и т. д., а даже становится вредной для этого обучения? Лучшим доказательством служит сравнение крестьянского, никогда не учившегося мальчика с барским мальчиком, учившимся у гувернера с пяти лет. Преимущество ума и знаний всегда на стороне первого. Мало того, интерес знать, что̀ бы то ни было, и вопросы, на которые имеет задачей отвечать школа, порождаются только этими домашними условиями. А всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью. Она постоянно отвечает на одни и те же вопросы, несколько веков тому назад поставленные человечеством, а не детским возрастом, до которых еще нет дела ребенку. Это вопросы о том, как сотворен мир? кто был первый человек? что было тому 2000 лет назад? какая земля Азия? какую имеет форму земля? каким образом помножить сотни на тысячи и что̀ будет после смерти? и т. п. На вопросы же, представляющиеся ему из жизни, он не получает ответа, тем более, что, по полицейскому устройству школы, он не имеет права открыть рта даже для того, чтобы попроситься «на двор», а должен это делать знаками, чтобы не нарушить тишины и не помешать учителям. Школа же учреждается так потому, что цель правительственной школы, учрежденной свыше, заключается большей частью не в том, чтобы образовать народ, а чтобы образовать его по нашей методе — чтобы, главное, была школа и было много школ. Нет учителей? — Сделать учителей. — И всё-таки недостает учителей! — Сделать так, чтобы один учитель мог учить 500 детей, mécaniser l'instruction, [1] ланкастерскую методу, pupilteachers. [2] Поэтому школы, устроенные свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся

---

[1] [механизировать обучение,]
[2] [обучение младших учеников старшими.]

как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. — Вместо того, чтобы убедиться, что для того, чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка. Из этого понятия вытекали и теперь вытекают (Песталоцци) такие системы, которыми бы можно было mécaniser l'instruction — то вечное стремление педагогики устроить дело так, чтобы, какой бы ни был учитель и ученик, метод бы был один и тот же. — Сто̀ит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице, или в школе, — то вы видите жизнерадостное, любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, — то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, — существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Сто̀ит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из двух более выгодно для развития ребенка. То странное психологическое состояние, которое я назову школьным состоянием души, которое мы все, к несчастью, так хорошо знаем, состоит в том, что все высшие способности — воображение, творчество, соображение, уступают место каким-то другим, полуживотным способностям — произносить звуки независимо от воображения, считать числа сряду: 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская воображению подставлять под них какие-нибудь образы; одним словом, способность подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают с школьным состоянием — страх, напряжение памяти и внимание. Всякий школьник до тех пор составляет диспарат [1] в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния. Как скоро ребенок дошел до этого положения, утратил всю независимость и самостоятельность, как только проявляются в нем различные симптомы болезни — лицемерие, бесцельная ложь, тупик и т. п., так он уже не составляет диспарат в школе, он попал в колею, и учитель начинает быть им доволен. Тогда тоже являются те неслучайные, но постоянно

---

[1] [disparate — несоответственность]

повторяющиеся явления, что самый глупый ребенок делается лучшим учеником и самый умный — худшим учеником. Кажется, этот факт довольно знаменателен для того, чтобы подумать о нем и постараться объяснить его. Мне кажется, что один такой факт служит явным доказательством ложности основания принудительной школы. Мало того, кроме этого отрицательного вреда, состоящего в удалении детей от бессознательного образования, получаемого дома, на работе, на улице, школы эти вредны физически — для тела, столь нераздельного с душою в первом возрасте; вред этот особенно важен в отношении однообразия школьного воспитания, ежели бы даже оно было хорошо. Для земледельца ничем невозможно заменить тех условий работы, жизни в поле, разговоров старших и т. п., которые окружают его; точно тоже для ремесленника, вообще для городского жителя. Не случайно, а целесообразно окружила природа земледельца земледельческими условиями, горожанина — городскими. Эти условия в высшей степени поучительны, и только в них может образоваться тот и другой; школа же первым условием своего образования кладет отчуждение от этих условий. Мало этого для школы, мало того, что она по шести часов в день отрывает в лучшие года детей от жизни, она трехлетних детей хочет оторвать от влияния матери. Изобретены заведения (Kleinkinderbewahranstalt, infantschools, salles d'asile), [1] о которых нам придется говорить еще подробнее. Недостает только изобретения паровой машины, которая бы заменила мать-кормилицу. Все согласны, что школы несовершенны (я с своей стороны убежден, что они вредны). Все согласны, что нужно много и много улучшений. Все согласны, что улучшения эти должны основываться на большем удобстве для учеников. Все согласны, что узнать эти удобства можно только изучив потребности школьного возраста вообще и потребности каждого сословия в особенности. Что́ же делается для этого трудного и сложного изучения? В продолжение нескольких веков каждая школа учреждается на образец другой, учрежденной на образец прежде бывшей, и в каждой из этих школ непременным условием поставлена дисциплина, воспрещающая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или другой предмет учения, — одним словом,

[1] [дома призрения для малых детей, детские школы, приюты.]

приняты все меры для лишения учителя возможности делать выводы о потребностях учеников. Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса. А между тем, как подумаешь о том, сколько веков прошло в отвечании детям на те вопросы, которых они не думали задавать, о том, как далеко ушли нынешние поколения от той древней формы образования, которая прививается им, то непонятно становится, как еще держатся школы. Школа, нам бы казалось, должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования.

Но, может быть, история ответит нам на тщетный вопрос наш: на чем основано право принуждать к образованию и родителей, и учеников? Существующие школы, скажет она, выработались историческим путем, историческим путем точно так же должны вырабатываться дальше и видоизменяться сообразно требованиям общества и времени; чем дольше мы живем, тем школы делаются лучше и лучше. — На это отвечу: во-первых, что доводы исключительно философские столь же односторонни и ложны, как и доводы исключительно исторические. Сознание человечества составляет главный элемент истории, и потому, ежели человечество сознает несостоятельность своих школ, то этот факт сознания уже будет главным историческим фактом, на котором должно основаться устройство школы. Во-вторых, чем дольше мы живем, тем школы становятся не лучше, а хуже, — хуже относительно того уровня образования, до которого достигло общество. Школа есть одна из тех органических частей государства, которая не может быть рассматриваема и оценяема отдельно, ибо достоинство ее состоит только в большей или меньшей соответственности ее остальным частям государства. Школа хороша только тогда, когда она сознала те основные законы, которыми живет народ. Прекрасная школа для степной русской деревни, удовлетворяющая всем потребностям своих учеников, будет весьма плохая школа для Парижанина, и самая лучшая школа XVII века будет самой дурной школой в наше время; и наоборот, самая плохая школа средних

ЯСНАЯ ПОЛЯНА.

ГОДЪ ПЕРВЫЙ

1862.

ЯНВАРЬ.

СОДЕРЖАНІЕ:

1. Къ публикѣ.
2. О народномъ образованіи.
3. О значеніи описаній школъ и народныхъ книгъ.
4. Ясно-Полянская школа за Ноябрь и Декабрь мѣсяцы.
5. Попытка учительства въ Я—кой школѣ. М. Б.
6. Житовская школа за два мѣсяца. П. Н. Авксентьева
7. Книги Ламинцовской волости. А. Ш.

МОСКВА.

Въ типографіи Каткова и К°.

Обложка первой книжки журнала „Ясная поляна“.

веков в свое время была лучше самой лучшей школы в наше время, ибо более соответствовала своему времени и стояла всё-таки наравне с общим образованием, ежели не впереди, тогда как наша школа стоит позади его. Ежели задача школы, допуская самое общее определение, состоит в передаче всего выработанного и сознанного народом и в отвечании на те вопросы, которые жизнь представляет человеку, то нет сомнения, что в средневековой школе и предания были ограниченнее, и вопросы, представляющиеся в жизни, были удоборазрешимее, и эта задача школы более удовлетворялась. Передать предания Греции и Рима по недостаточным и неразработанным источникам, религиозные догматы, грамматику и ту часть математики, которая была известна, гораздо легче, чем все те предания, которые мы прожили с тех пор и которые настолько же отодвинули назад предания древних народов, и все те знания естественных наук, которые необходимы в наше время, как ответы на повседневные явления жизни. А между тем способ передачи остался тот же, и потому школа должна была отстать и сделаться не лучше, а хуже. Для того чтобы удержать школу в той же форме, в какой она была, и не отстать от движения образования, нужно было быть последовательнее: не только делать законы принуждений для школ, но и запретить образованию двигаться вперед другими путями, — запретить машины, пути сообщения и книгопечатание.

Сколько известно из истории, только Китайцы были строго логичны в этом отношении. Попытки других народов стеснения книгопечатания и вообще стеснения движения образования были только временны и недостаточно последовательны. И потому Китайцы одни могут в настоящее время гордиться школой хорошей и вполне соответствующей общему уровню образования.

Ежели нам скажут, что школы историческим путем совершенствуются, мы ответим только, что совершенствование школ должно разуметь относительно, и что относительно школы, напротив, с каждым годом и с каждым часом принуждения делаются хуже и хуже, то есть более и более отстают от общего уровня образования, ибо движение их вперед несоразмерно движению образования со времени изобретения книгопечатания.

В третьих, на исторический довод, что школы существовали

и потому хороши, отвечу также историческим доводом. Год тому назад я был в Марсели и посетил все учебные заведения для рабочего народа этого города. Отношение учащихся к населению так велико, что, за малым исключением, все дети ходят в школу в продолжение трех, четырех и шести лет. Программы школ состоят в изучении наизусть катихизиса, священной и всеобщей истории, четырех правил арифметики, французской орфографии и счетоводства. Каким образом счетоводство может составить предмет преподавания, я никак не мог понять, и ни один учитель не мог объяснить мне. Единственное объяснение, которое я сделал себе, рассмотрев, как ведутся книги учениками, окончившими этот курс, — есть то, что они не знают и трех правил арифметики, а выучили наизусть операции с цыфрами и потому, также наизусть, должны выучить tenue des livres. [1] (Кажется, нечего доказывать, что tenue des livres, Buchhaltung, [2] преподающееся в Германии и в Англии, есть наука, требующая четыре часа объяснения для всякого ученика, знающего четыре правила арифметики.) Ни один мальчик в этих школах не умел решить, то есть постановить самой простой задачи сложения и вычитания. Вместе с тем, с отвлеченными числами они делали операции, помножая тысячи с ловкостью и быстротой. На вопросы из истории Франции отвечали наизусть хорошо, но по разбивке я получил ответ, что Генрих IV убит Юлием Кесарем. То же самое в географии и священной истории. То же самое в орфографии и чтении. Женский пол, больше чем на половину, не умеет читать иначе, как по выученным книгам. Шесть лет школы не дают возможности написать слова без ошибки. Я знаю, что приводимые мною факты так невероятны, что многие усомнятся; но я мог бы написать целые книги о том невежестве, которое видал в школах Франции, Швейцарии и Германии. Впрочем, кому это дело близко к сердцу, пусть тот так же, как я, не по отчетам публичных экзаменов, постарается изучить школы, а по продолжительным посещениям и беседами с учителями и учениками в школах и вне школ. Видел я еще в Марсели одну светскую и одну монашескую школу для взрослых. Из 250.000 жителей меньше 1000, и только 200 мужчин, посещают эти школы. Преподавание то же самое: механическое чтение,

---

[1] [ведение книг.]
[2] [бухгалтерия.]

которого достигают в год и более, счетоводство без знания арифметики, духовные поучения и т. п. Видел я после светской школы ежедневные поучения в церквах, видел salles d'asile, [1] в которых четырехлетние дети по свистку, как солдаты, делают эволюции вокруг лавок, по команде поднимают и складывают руки и дрожащими и странными голосами поют хвалебные гимны Богу и своим благодетелям, и убедился, что учебные заведения города Марсели чрезвычайно плохи. Ежели бы кто-нибудь, каким-нибудь чудом видел все эти заведения, не видав народа на улицах, в мастерских, в кафе, в домашней жизни, то какое бы мнение он себе составил о народе, воспитываемом таким образом? Он, верно, подумал бы, что это народ невежественный, грубый, лицемерный, исполненный предрассудков и почти дикий. Но стóит войти в сношение, поговорить с кем-нибудь из простолюдинов, чтобы убедиться, что, напротив, французский народ почти такой, каким он сам себя считает: понятливый, умный, общежительный, вольнодумный и действительно цивилизованный. Посмотрите городского работника лет тридцати, — он уже напишет письмо не с такими ошибками, как в школе, иногда совершенно правильное; он имеет понятие о политике, следовательно о новейшей истории и географии; он знает уже несколько историю из романов; он имеет несколько сведений из естественных наук. Он очень часто рисует и прилагает математические формулы к своему ремеслу. Где же он приобрел всё это?

Я невольно нашел этот ответ в Марсели, начав после школ бродить по улицам, гингетам, cafés chantants, музеумам, мастерским, пристаням и книжным лавкам. Тот самый мальчик, который отвечал мне, что Генрих IV убит Юлием Кесарем, знал очень хорошо историю «Четырех Мушкетеров» и «Монте-Кристо». В Марсели я нашел 28 дешевых изданий, от пяти до десяти сантимов, иллюстрированных. На 250.000 жителей их расходится до 30.000 — следовательно, если положить, что 10 человек читают и слушают один нумер, то все их читают. Кроме того, — музей, публичные библиотеки, театры. Кафе, два большие cafés chantants, в которые, за потребление 50 сантимов, имеет право войти всякий и в которых перебывает ежедневно до 25.000 человек, не считая маленьких café, вмещающих

---

[1] [приюты.]

столько же, — в каждом из этих кафе даются комедийки, сцены, декламируются стихи. Вот уже, по самому бедному расчету, пятая часть населения, которая изустно поучается ежедневно, как поучались Греки и Римляне в своих амфитеатрах. Хорошо или дурно это образование? это другое дело; но вот оно — бессознательное образование, во сколько раз сильнейшее принудительного, — вот она, бессознательная школа, подкопавшаяся под принудительную школу и сделавшая содержание ее почти ничем. Осталась только одна деспотическая форма почти без содержания. Я говорю: почти — исключая одно механическое умение складывать буквы и выводить слова, единственное знание, приобретаемое пяти или шестилетним учением. Притом надо заметить, что это самое механическое искусство читать и писать часто в гораздо кратчайший срок приобретается вне школы, что весьма часто из школы не выносится даже и это умение и часто теряется, не находя приложения в жизни, и что там, где существует обязательный закон посещения школы, учить писать, читать и считать второе поколение нет никакой надобности, ибо мать и отец, казалось бы, были в состоянии сделать это дома и гораздо легче, чем в школе. То самое, что̀ я видел в Марсели, и во всех других странах: везде главная часть образования народа приобретается не из школы, а из жизни. Там, где жизнь поучительна, как в Лондоне, Париже и вообще в больших городах, народ образован, там, где жизнь не поучительна, как в деревнях, народ не образован, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы, как тут, так и там. Знания, приобретаемые в городах, как будто остаются, знания, приобретаемые в деревнях, теряются. Направление и дух образования народа, как в городах, так и в деревнях, совершенно независим и большей частью противуположен тому духу, который желают влить в народные школы. Образование идет своим независимым от школ путем.

Исторический довод против исторического довода состоит в том, что, рассматривая историю образования, мы не только не убедимся в том, что школы развиваются соразмерно развитию народов, но убедимся в том, что они падают и делаются пустой формальностью, соразмерно развитию народов; что чем дальше один народ в общем образовании ушел вперед, тем более образование из школы перешло в жизнь и сделало содержание школы ничтожным. Не говоря о всех других средствах образования, —

развитии торговых сношений, путей сообщения, большей степени свободы личности и участия ее в делах правления, не говоря о собраниях, музеумах, публичных лекциях и т. д., стóит взглянуть на одно книгопечатание и его развитие, чтобы понять различие положения прежней школы и теперешней. Образование бессознательное, жизненное, и образование школьное, сознательное, всегда шли и идут рядом, пополняя одно другое; но при отсутствии книгопечатания, какую ничтожную меру образования могла давать жизнь в сравнении со школой. Наука принадлежала избранным, владеющим средствами образования. И посмотрите, какая доля выпадает теперь жизненному образованию, когда нет человека, не имеющего книги, когда книги продаются по самым ничтожным ценам, когда публичные библиотеки открыты для всех; когда мальчик, идя в школу, кроме своих тетрадок, несет спрятанный дешевый иллюстрированный роман; когда продаются по две азбуки за 3 копейки, и степной мужик, сплошь да рядом, купит азбучку, попросит прохожего солдата показать и выучит всю ту науку, которую тот прежде годами учил у дьячка; когда гимназист бросает гимназию и сам по книгам готовится и выдерживает экзамен в университет; когда молодые люди бросают университет и, вместо того, чтобы готовиться по запискам профессора, прямо работают над источниками; когда, говоря искренно, всякое серьезное образование приобретается только из жизни, а не из школы.

Последний и самый, по моему мнению, важный довод состоит, наконец, в том, что хорошо Немцам, на основании двухсотлетнего существования школы, исторически защищать ее; но на каком основании нам защищать народную школу, которой у нас нет? Какое мы имеем историческое право говорить, что наши школы должны быть такие же, какие европейские школы? Мы не имеем еще истории народного образования. Вникнув же во всеобщую историю народного образования, мы не только убедимся в том, что нам невозможно устроить на немецкой образец семинарии для учителей, переделать немецкую звуковую методу, английские infantschools, французские лицеи и школы специальностей и этими средствами догнать Европу, но мы убедимся, что мы, Русские, живем в исключительно счастливых условиях относительно народного образования, что наша школа не должна выходить, как в средневековой Европе, из условий гражданственности, не должна служить известным

правительственным или религиозным целям, не должна вырабатываться во мраке отсутствия контроля над ней общественного мнения и отсутствия высшей степени жизненного образования, не должна с новым трудом и болями проходить и выбиваться из того cercle vicieux, [1] который столько времени проходили европейские школы, — cercle vicieux, состоящий в том, что школа должна была двигать бессознательное образование, а бессознательное образование двигать школу. Европейские народы победили эту трудность, но в борьбе не могли не утратить многого. Будем же благодарны за труд, которым мы призваны пользоваться, и по тому самому не будем забывать, что мы призваны совершить новый труд на этом поприще. На основании того, что̀ прожито человечеством, и того, что деятельность наша еще не начиналась, мы можем внести большее сознание в наш труд и потому обязаны это сделать. Для того чтобы заимствовать приемы европейских школ, мы обязаны отличать то, что̀ в них основано на вечных законах разума, и то, что̀ родилось только вследствие исторических условий. Общего разумного закона, критериума, оправдывающего насилие, употребляемое школами против народа — нет, и потому всякое подражание европейской школе в отношении принудительности школы будет шаг не вперед, но назад для нашего народа, будет изменой своему призванию. Понятно, почему во Франции сложилась дисциплинированная школа с преобладанием точных наук — математики, геометрии и рисования, почему в Германии сложилась степенная воспитательная школа с преобладанием пения и анализа; понятно, почему в Англии развилось это бесчисленное количество обществ, учреждающих филантропические школы для пролетариата с их строго-нравственным и вместе практическим направлением; но какая должна сложиться школа в России, — нам неизвестно и всегда будет неизвестно, ежели мы не оставим ее вырабатываться свободно и своевременно, то есть сообразно той исторической эпохе, в которой она должна развиться, сообразно своей истории и еще более всеобщей истории. Ежели мы убедимся, что народное образование в Европе идет ложным путем, то, не делая ничего для нашего народного образования, мы сделаем больше, чем ежели бы мы силой внесли вдруг в него всё то, что̀ каждому из нас кажется хорошим.

[1] [заколдованного круга,]

Итак, малообразованный народ хочет образовываться, более образованный класс хочет образовывать народ, но народ подчиняется образованию только при насилии. Отыскивая в философии, опыте и истории те основания, которые бы давали образовывающему классу на то право, мы ничего не нашли, а, напротив, убедились, что мысль человечества постоянно стремится к освобождению народа от насилия в деле образования. Отыскивая критериум педагогики, то есть знание того, чему и как должно учить, мы ничего не нашли, кроме разноречивейших мнений и утверждений, а напротив убедились, что чем дальше двигалось человечество, тем невозможнее становился этот критериум; отыскивая критериум этот в истории образования, мы убедились не только в том, что для нас, Русских, исторически выработавшиеся школы не могут быть образцами, но что эти школы, с каждым шагом вперед, более и более отстают от общего уровня образования и что потому принудительный характер их более и более становится незаконным и, наконец, что в Европе самое образование, как просачивающаяся вода, избрало себе другой путь, — обошло школы и разлилось в жизненных орудиях образования.

Что же нам, Русским, делать в настоящую минуту? Сговориться ли всем и взять за основание английский, французский, немецкий или северо-американский взгляд на образование и какой-нибудь из их методов? Или, углубившись в философию и психологию, открыть, что̀ вообще нужно для развития души человека и для приготовления из молодых поколений наилучших людей по нашим понятиям? Или воспользоваться опытом истории — не в смысле подражания тем формам, которые выработала история, а в смысле уразумения тех законов, которые страданиями выработало человечество, — и сказать себе прямо и честно, что мы не знаем и не можем знать того, что̀ нужно будущим поколениям, но что мы чувствуем себя обязанными и хотим изучить эти потребности, не хотим обвинять в невежестве народ, не принимающий нашего образования, а будем себя обвинять в невежестве и гордости, ежели вздумаем образовать народ по-своему. Перестанем же смотреть на противодействие народа нашему образованию, как на враждебный элемент педагогики, а напротив, будем видеть в нем выражение воли народа, которой одной должна руководиться наша деятельность. Сознáем, наконец, тот закон, который так ясно

говорит нам и из истории педагогики, и из истории всего образования, что для того, чтобы образовывающему знать, что̀ хорошо и что̀ дурно, образовывающийся должен иметь полную власть выразить свое неудовольствие или, по крайней мере, уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его, что критериум педагогики есть только один — свобода.

Мы избрали этот последний путь в нашей педагогической деятельности.

Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания — педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно.

Мы не знаем, чем должно быть образование и воспитание, не признаем всей философии педагогики, потому что не признаем возможности человеку знать то, что̀ нужно знать человеку. Образование и воспитание представляются нам историческими фактами воздействия одних людей на других; потому задача науки образования, по нашему мнению, есть только отыскание законов этого воздействия одних людей на других. Мы не только не признаем за нашим поколением знания и не только не признаем права знания того, что̀ нужно для совершенствования человека, но убеждены, что ежели бы знание это было у человечества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколению. Мы убеждены, что сознание добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей, что молодому поколению так же невозможно привить образованием нашего сознания, как невозможно лишать его этого нашего сознания и той ступени высшего сознания, на которую возведет его следующий шаг истории. Наше мнимое знание законов добра и зла и на основании их деятельность на молодое поколение есть большею частью противодействие развитию нового сознания, не выработанного еще нашим поколением, а вырабатывающегося в молодом поколении, — есть препятствие, а не пособие образованию.

Мы убеждены, что образование есть история и потому не

имеет конечной цели. Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования. Мать учит ребенка своего говорить только для того, чтобы понимать друг друга, мать инстинктом пытается спуститься до его взгляда на вещи, до его языка, но закон движения вперед образования не позволяет ей спуститься до него, а его заставляет подняться до ее знания. То же отношение существует между писателем и читателем, то же между школой и учеником, то же между правительством и обществами и народом. Деятельность образовывающего, как и образовывающегося, имеет одну и ту же цель. Задача науки образования есть только изучение условий совпадения этих двух стремлений к одной общей цели, указание на те условия, которые препятствуют этому совпадению. — Наука образования становится для нас вследствие того, с одной стороны, более легкой, не представляя более вопросов: какая есть конечная цель образования, к чему мы должны готовить молодое поколение? и т. д.; с другой стороны неизмеримо труднейшей. — Нам необходимо изучать все те условия, которые способствовали совпадению стремлений образовывающего и образовывающегося; нам нужно определить, что̀ такое есть та свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критериумом всей науки образования; нам нужно, шаг за шагом, из бесчисленного количества фактов подвигаться к разрешению вопросов науки образования.

Мы знаем, что доводы наши убедят немногих. Мы знаем, что основные убеждения наши в том, что единственный метод образования есть опыт, а единственный критериум его есть свобода, для одних прозвучит избитой пошлостью, для других — неясной отвлеченностью, для третьих — мечтою и невозможностью. Мы бы не дерзнули нарушить спокойствие педагогов-теоретиков и высказывать столь противные всему свету убеждения, ежели бы должны были ограничиться рассуждениями этой статьи, но мы чувствуем возможность, шаг за шагом и факт за фактом, доказать приложимость и законность наших столь диких убеждений и только этой цели посвящаем наше издание.

О ЗНАЧЕНИИ ОПИСАНИЙ ШКОЛ И НАРОДНЫХ КНИГ.

В 1-м нумере «Нашего времени» мы прочли следующее: «в настоящее время находится в рассмотрении в высшем государственном учреждении работа *об устройстве народных школ и вообще о системе народного образования*».

Мы убеждены, и в предыдущей статье старались объяснить основания нашего убеждения, что система народных школ и образования может быть прочно основана только на потребностях народа. Система народного образования только тогда не принесет того вреда, который приносили и приносят собой все *системы*, когда в основании ее лягут изучение взгляда народа на образование, изучение потребности народа и изучение прежде существовавших в народе, свободно возникших школ. Народные школы, несмотря на непризнавание их, существуют в некоторых местностях в довольно большом отношении к народонаселению. В последнее время, в селениях временно-обязанных крестьян, народные школы возникают с каждым днем и отношение их к народонаселению становится значительно.

Народные школы до сих пор, по закону, находятся в ведении штатных смотрителей, большею частью соединяющих с должностью смотрителя учительское место и потому едва успевающих следить за своими школами. Мнимое наблюдение штатных смотрителей, директоров гимназий, и вообще Министерства Народного Просвещения над большею частью мимо существующими народными и частными школами, становится неудобным в настоящее время при повсеместном возникновении действительных народных школ. Школы эти до сих пор в действительности подлежат: у государственных крестьян — управляющему палатой и окружным начальникам,

у временно-обязанных крестьян — мировым посредникам, и только эти чиновники имеют действительное влияние на школы, ежели им угодно обратить на них свое внимание. Большею же частью школы эти предоставлены самим себе, так как общества крестьян, по закону, не имеют права сменять и назначать учителей. Право это мнимо принадлежит Министерству Народного Просвещения.

В недавнее время благочинными были получены указы консисторий, имеющие предметом распространение образования в народе и собрание сведений о числе школ и учащихся. С тою же целью был обнародован циркуляр Министерства Внутренних Дел.

Обе эти меры имели весьма мало влияния на народное образование и на собрание *точных* сведений о его движении, и отразились на народе в действительности совсем не так, как можно было бы предполагать. Священникам и причту нигде нет времени и возможности заниматься обучением детей. Народ смотрит недоверчиво на бесплатное обучение. Волостные школы не учреждаются, во-первых, потому, что волостное правление находится большею частью в отдалении от селений, а родители зимой (единственное время ученья) не пускают своих плохо одетых детей за четыре и более верст; во-вторых, потому, что народ, часто справедливо, не имеет уважения к волостным писарям, и волостные писаря, хотя бы и должны были быть люди хорошей нравственности и т. д., до сих пор набираются преимущественно из людей неофициально выгнанных из писцов.

В одном из мировых участков, Тульской губернии, не было летом 1861 года ни одной народной школы, — в настоящее время открыто 20 школ, около 300 учащихся. Из 20 школ две только ведутся писарями, три священниками и причетниками, в остальных 15 — учителями частные люди, исключительно занятые делом ученья, — семинаристы, студенты, солдаты, отставные дьячки. Столь же более или менее сильное развитие школ заметно везде в последнее время, и везде, как и в приведенном случае, развитие это происходит совершенно свободно

Что служит побудительной причиной появления этих школ? Как они учреждаются и администрируются? (Мнимый надзор штатных смотрителей, как сказано выше, не имеет на них никакого влияния, донесено ли или не донесено об открытии школы.)

Откуда и как берутся материальные средства для поддержания их? Какие предметы преподавания входят в школы и какой употребляется метод? Как и чем выражает народ свое удовольствие или неудовольствие школой? Могут ли сами общества крестьян контролировать школы? Какой взгляд народа на образование, чтò он от него требует? Какие книги распространены в народе, какие книги он любит и читает более других? Вот вопросы, без ответа на которые нам кажется невозможным устройство никакой системы народного образования. Ответ на эти вопросы может дать только изучение действительности. Действительность же чрезвычайно прихотлива и никак не подчиняется общим законам, выведенным из небольшого числа фактов. Поэтому — собирание большого числа фактов, уясняющих этот вопрос, мы считаем необходимым и главным условием устройства какой-нибудь системы образования. Мы в настоящем номере помещаем с этою целью несколько описаний школ и книг; в следующих номерах надеемся помещать такие же, более или менее интересные, описания народных книг и школ, как материалы хроники народного образования, нисколько не обсуживая их литературного достоинства, направления и взгляда, ценя их только по интересности и характеру правдивости фактов. С этою целью мы просим всех учителей, книгопродавцев и вообще людей, имеющих прямое дело с народным образованием, сообщить нам все те факты, которые отвечают сколько-нибудь на предложенные нами вопросы. Все такие статьи, в какой бы они ни были форме, мы сочтем за драгоценные приобретения. Мы считаем гораздо более полезным и значительным для дела народного образования сведения о том, какие книги находятся в такой-то деревне, такого-то уезда, и под каким предлогом такой-то крестьянин взял из школы, а такой-то отдал своего сына, и где, кто, за сколько и как учат грамоте, где помещается училище и за какую цену, — чем знать по разграфленному листу, сколько, какого вероисповедания, каких лет и какого пола в таком и таком-то месяце учатся в такой и такой-то губернии.

В следующем номере мы надеемся представить историю возникновения этих 20-ти школ в знакомой нам местности и исследование о книгах, читаемых народом.

ЯСНО-ПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ.

Общий очерк характера школы. Чтение механическое и постепенное. Грамматика и писанье.

Начинающих у нас нет. Младший класс читает, пишет, решает задачи 3-х первых правил арифметики и рассказывает священную историю, — так что предметы разделяются по расписанию следующим образом:

1) Чтение механическое и постепенное, 2) писание, 3) каллиграфия, 4) грамматика, 5) священная история, 6) русская история, 7) рисованье, 8) черченье, 9) пение, 10) математика, 11) беседы из естественных наук и 12) закон Божий.

Прежде чем говорить о преподавании, я должен сделать краткий очерк того, что̀ такое Ясно-полянская школа, и того, в каком периоде роста она находится.

Как всякое живое существо, школа не только с каждым годом, днем и часом видоизменяется, но и подвержена временным кризисам, невзгодам, болезням и дурным настроениям. Через такой болезненный кризис прошла Ясно-полянская школа нынешним летом. Причин тому было много: во-первых, — как и всегда летом, — все лучшие ученики выбыли, только изредка ужь встречали мы их в поле на работах и пастбищах; во-вторых, — новые учителя прибыли в школу, и новые влияния начали отражаться на ней; в-третьих, — всё лето каждый день приносил новых посетителей — учителей, пользовавшихся летними вакациями. А для правильного хода школы нет ничего вреднее посетителей. Так или иначе учитель подделывается под посетителей.

Учителей четыре. Два старые ужь два года учат в школе,

привыкли к ученикам, к своему делу, к свободе и внешней беспорядочности школы. Два учителя новых — оба недавно сами из школы — любители внешней аккуратности, расписания, звонка, програм и т. п., не вжившиеся в жизнь школы так, как первые. То, что̀ для первых кажется разумным, необходимым, не могущим быть иначе, как черты лица любимого, хотя и некрасивого ребенка, росшего на глазах, — для новых учителей представляется иногда исправимым недостатком.

Школа помещается в двухъ-этажном каменном доме. Две комнаты заняты школой, одна — кабинетом, две — учителями. На крыльце, под навесом, висит колокольчик с привешенной за язычок веревочкой; в сенях внизу стоят бары и рек (гимнастика), наверху в сенях — верстак. Лестница и сени истоптаны снегом или грязью; тут же висит росписание.

Порядок ученья следующий: часов в восемь учитель, живущий в школе, любитель внешнего порядка и администратор школы, посылает одного из мальчиков, которые почти всегда ночуют у него, звонить.

На деревне встают с огнем. Ужь давно виднеются из школы огни в окнах, и через полчаса после звонка, в тумане, в дожде или в косых лучах осеннего солнца, появляются на буграх (деревня отделена от школы оврагом) темные фигурки по две, по три и по одиночке. Табунное чувство уже давно исчезло в учениках. Ужь нет необходимости ему дожидаться и кричать: «эй, ребята! в училищу!» Ужь он знает, что училище среднего рода, много кое-чего другого знает и, странно, вследствие этого не нуждается в толпе. Пришло ему время, он и идет. Мне с каждым днем кажется, что всё самостоятельнее и самостоятельнее делаются личности и резче их характеры. Дорогой почти никогда я не видал, чтобы ученики играли — нешто кто из самых маленьких или из вновь поступивших, начатых в других школах. С собой никто ничего не несет — ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают.

Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего сделанного вчера он не обязан помнить нынче. Его не мучает мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался. Никогда

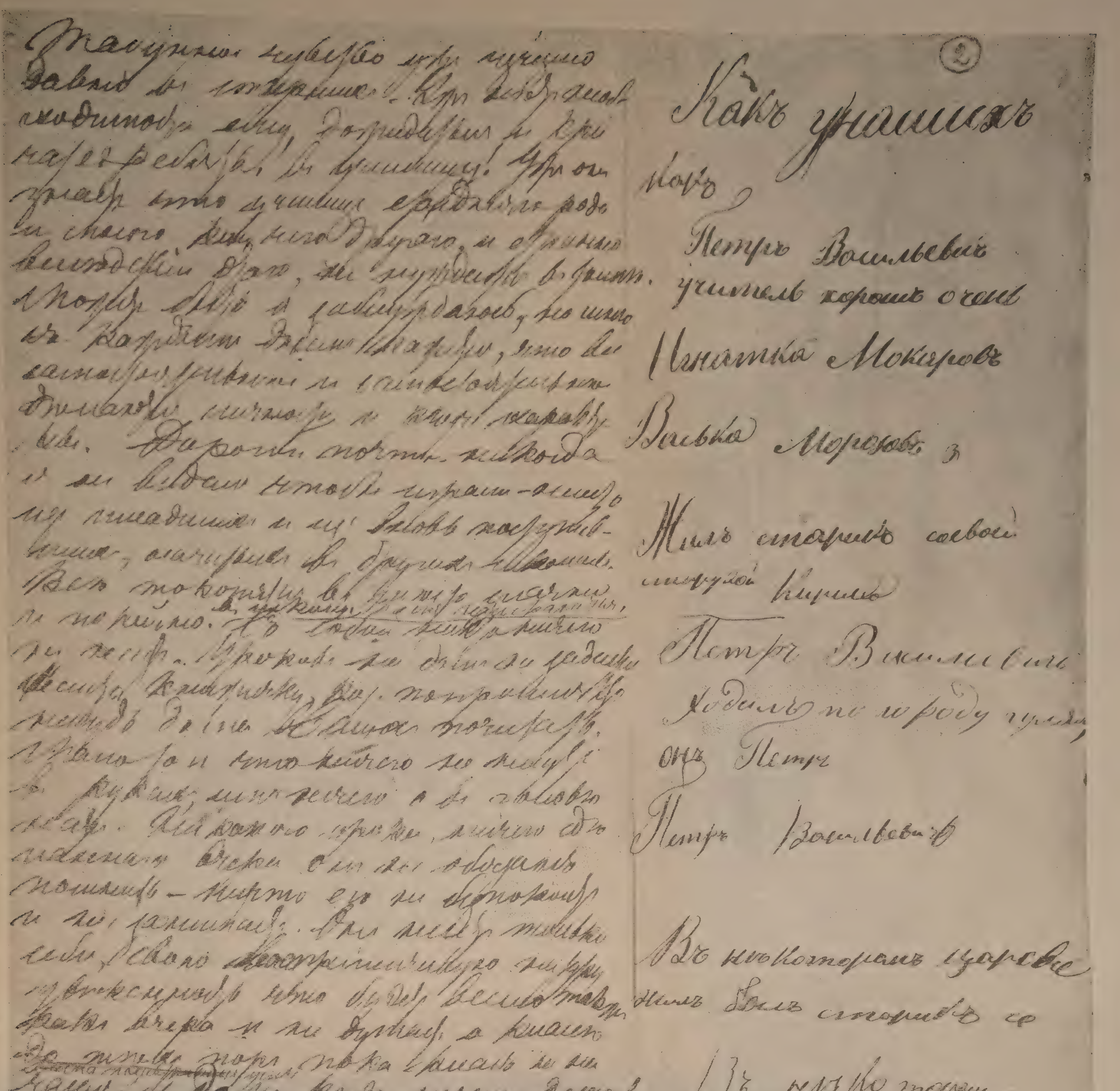
никому не делают выговоров за опаздывание, и никогда не опаздывают: нешто старшие, которых отцы другой раз задержат дома какою-нибудь работой. И тогда этот большой рысью, запыхавшись, прибегает в школу. Пока учитель еще не пришел, они собираются, — кто около крыльца, толкаясь со ступенек или катаясь на ногах по ледочку раскатанной дорожки, кто в школьных комнатах. Когда холодно, — ожидая учителя, читают, пишут или возятся. Девочки не мешаются с ребятами. Когда ребята затевают что-нибудь с девочками, то никогда не обращаются к одной из них, а всегда ко всем вместе: «эй, девки, что не катаетесь?» или: «девки-то, вишь, замерзли!» или: «ну, девки, выходи все на меня одного!» Только одна из девочек, дворовая, с огромными и всесторонними способностями, лет десяти, начинает выходить из табуна девок. И с этой только ученики обращаются как с равной, как с мальчиком, только с тонким оттенком учтивости, снисходительности и сдержанности.

Положим, по росписанию, в первом, младшем классе — механическое чтение, во втором — постепенное чтение, в третьем — математика. Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята, кричащие: «мала куча!» или: — «задавили, ребята!» или «будет! брось виски-то!» и т. д. «Петр Михайлович!» кричит снизу кучи голос входящему учителю: «вели им бросить! «Здравствуй, Петр Михайлович!» кричат другие, продолжая свою возню. Учитель берет книжки, раздает тем, которые с ним пошли к шкапу; из кучи на полу — верхние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается. Как только большинство взяло книжки, все остальные уже бегут к шкапу и кричат: «мне, и мне! дай мне вчерашнюю; а мне *кольцовую*!» и т. п. — Ежели останутся еще какие-нибудь два разгоряченные борьбой, продолжающие валяться на полу, то сидящие с книгами кричат на них: — «Что вы тут замешались? ничего не слышно. Будет!» Увлеченные покоряются и, запыхавшись, берутся за книги и только в первое время, сидя за книгой, помотывают ногой от неулегшегося волнения. Дух войны улетает, и дух чтения воцаряется в комнате. С тем же увлечением, с каким он драл за виски Митьку, он теперь читает *кольцовую* (так называется у нас сочинение Кольцова) книгу, чуть не стиснув зубы, блестя глазеньками и ничего не видя вокруг себя, кроме своей книги. Оторвать его

от чтения столько же нужно усилия, сколько прежде — от борьбы.

Садятся они, где кому вздумается: на лавках, столах, подоконнике, полу и кресле. Девки садятся всегда вместе. Друзья, односельцы, особенно маленькие (между ними больше товарищества) — всегда рядом. Как только один из них решит, что садится в тот угол, все товарищи, толкаясь и ныряя под лавками, пролезают туда же, садятся рядом и, оглядываясь кругом, представляют на лице такой вид счастия и удовлетворенности, как будто они уже наверное на всю остальную жизнь будут счастливы, усевшись на этих местах. Большое кресло, как-то попавшее в комнату, представляет предмет зависти для более самостоятельных личностей — для дворовой девочки и других. Как только один вздумает сесть на кресло, другой уже по его взгляду узнает его намерение, и они сталкиваются, мнутся. Один выжимает другого, и перемявший — разваливается головой гораздо ниже спинки, но читает так же, как и все, весь увлеченный своим делом. Во время класса я никогда не видал, чтобы шептались, щипались, смеялись потихоньку, фыркали в руку и жаловались друг на друга учителю. Когда заученный у понамаря или в уездном училище ученик приходит с такой жалобой, ему говорят: «что жь ты сам не щипешься?»

Два меньшие класса разбираются в одной комнате, старший идет в другую. Учитель приходит и в первый класс, все обступают его у доски, или на лавках ложатся, или садятся на столе вокруг учителя или одного читающего. Ежели это писание, они усаживаются попокойнее, но беспрестанно встают, чтобы смотреть тетрадки друг у друга и показывают свои учителю. По росписанию до обеда значится 4 урока, а выходит иногда три или два, и иногда совсем другие предметы. Учитель начнет арифметику и перейдет к геометрии, начнет священную историю, а кончит грамматикой. Иногда увлечется учитель и ученики, и вместо одного часа класс продолжается три часа. Бывает, что ученики сами кричат: «нет, еще — еще!» и кричат на тех, которым надоело. «Надоело, так и ступай к маленьким» — говорят они презрительно. В класс закона Божия, который один только бывает регулярно, потому что законоучитель живет за две версты и бывает два раза в неделю, и в класс рисованья — все ученики собираются вместе. Перед



Страницы рукописи первой статьи: „Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы" (с записями школьников).

Размер подлинника

этими классами оживление, возня, крики и внешний беспорядок бывают самые сильные: кто тащит лавки из одной комнаты в другую, кто дерется, кто домой (на дворню) бежит за хлебом, кто пропекает этот хлеб в печке, кто отнимает что-нибудь у другого, кто делает гимнастику, и опять, так же как и в утренних вознях, гораздо легче оставить их самих успокоиться и сложиться в свой естественный порядок, чем насильно рассадить их. При теперешнем духе школы остановить их физически невозможно. Чем громче кричит учитель — это случалось — тем громче кричат они: его крик только возбуждает их. Остановишь их или, если удастся, увлечешь их в другую сторону, и это маленькое море начнет колыхаться всё реже и реже — и уляжется. Даже большею частью и говорить ничего не нужно. Класс рисованья, любимый класс для всех, бывает в полдень, когда уже проголодались, насиделись часа три, а тут еще нужно переносить лавки и столы из одной комнаты в другую, и возня поднимается страшная; но, несмотря на то, как только учитель готов, — ученики готовы, и тому, кто задерживает начало класса, достанется от них же самих.

Я должен оговориться. Представляя описание Ясно-полянской школы, я не думаю представлять образец того, что̀ нужно и хорошо для школы, но думаю представить только действительное описание школы. Я полагаю, что такие описания могут принести пользу. Если мне удастся в следующих №№ представить ясно историю развития школы, то читателю будет понятно, почему характер школы сложился именно такой, почему я считаю такой порядок хорошим и почему изменить его, ежели бы даже я захотел, мне было бы совершенно невозможно. Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками. Несмотря на всё преимущество влияния учителя, ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика и имел возможность действовать всей силой своего влияния на большинство учеников, на общество, всегда составляющееся из школьников. Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание, и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем более образовываются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка, и тем сильнее

на них в этом отношении влияние учителя. В Ясно-полянской школе это правило подтверждалось постоянно, со дня ее основания. Вначале нельзя было подразделить ни на классы, ни на предметы, ни на рекреацию и уроки: всё само собой сливалось в одно, и все попытки распределений оставались тщетны. Теперь же в первом классе есть ученики, которые сами требуют следования росписанию, недовольны, когда их отрывают от урока, и которые сами беспрестанно выгоняют вон маленьких, забегающих к ним.

По моему мнению, внешний беспорядок этот полезен и незаменим, как он ни кажется странным и неудобным для учителя. О выгодах этого устройства мне часто придется говорить, о мнимых же неудобствах скажу следующее. Во-первых, беспорядок этот, или свободный порядок, страшен нам только потому, что мы привыкли к совсем другому, в котором сами воспитаны. Во-вторых, в этом, как и во многих подобных случаях, насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе. Нам кажется, беспорядок растет, делается всё больше и больше, и нет ему пределов, кажется, что нет другого средства прекратить его, как употребить силу, — а стоило только немного подождать, и беспорядок (или оживление) самоестественно улегся бы в порядок, гораздо лучший и прочнейший, чем тот, который мы выдумаем. Школьники — люди, хотя и маленькие, но люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие; они все хотят учиться, затем только ходят в школу, и потому им весьма легко будет дойти до заключения, что нужно подчиняться известным условиям для того, чтобы учиться. Мало того, что они люди, они — общество людей, соединенное одною мыслию. «А где трое соберутся во имя Мое, и Я между ними!» Подчиняясь законам только естественным, вытекающим из их природы, они возмущаются и ропщут, подчиняясь вашему преждевременному вмешательству, они не верят в законность ваших звонков, росписаний и правил. Сколько раз мне случалось видеть, как ребята подерутся — учитель бросается разнимать их, и разведенные враги косятся друг на друга и даже при грозном учителе не удержатся, чтобы еще больнее, чем прежде, напоследках, не толкнуть один другого; сколько раз я каждый день вижу, как какой-нибудь Кирюшка, стиснув зубы, налетит на Тараску, зацепит его за

виски, валит на землю и, кажется, хочет жив не остаться — изуродовать врага, а не пройдет минуты, Тараска ужь смеется из-под Кирюшки, один — раз за разом, всё легче и легче отплачивает другому, и не пройдет пяти минут, как оба делаются друзьями и идут садиться рядом.— Недавно, между классами, в углу сцепились два мальчика; один — замечательный математик, лет девяти, второго класса, другой — стриженый дворовый, умный, но мстительный, крошечный черноглазый мальчик, прозванный Кыской. Кыска сцапал за длинные виски Математика и прижал ему голову к стене; Математик тщетно цеплял за стриженую щетинку Кыски. Черные глазенки Кыски торжествовали, Математик едва удерживался от слез и говорил: «ну, ну! что? что?» — но ему, видно, плохо приходилось, и он только храбрился. Это продолжалось довольно долго, и я был в нерешительности, что̀ делать. «Дерутся, дерутся!» — закричали ребята и столпились около угла. Маленькие смеялись, но большие, хотя и не стали разнимать, как-то серьезно переглянулись, и эти взгляды и молчанье не ушли от Кыски. Он понял, что делает что-то нехорошее, и начал преступно улыбаться и отпускать понемногу виски Математика. Математик вывернулся, толкнул Кыску так, что тот ударился затылком об стену, и, удовлетворенный, отошел. Маленький заплакал, пустился за своим врагом и из всей силы ударил его по шубе, но не больно. Математик хотел было отплатить, но в ту же минуту раздалось несколько неодобрительных голосов. «Вишь, с маленьким связался!» закричали зрители. «Удирай, Кыска!» Дело тем и кончилось, как будто его и не было, исключая, я предполагаю, смутного сознания того и другого, что драться неприятно, потому что обоим больно. Здесь мне удалось как будто подметить чувство справедливости, руководившее толпой; но сколько раз решаются такие дела так, что не поймешь — на основании какого закона, но решаются, удовлетворяя обе стороны. Как произвольны и несправедливы в сравнении с этим все воспитательные приемы в таких случаях. «Вы оба виноваты, станьте на колени!» говорит воспитатель, и воспитатель неправ, потому что виноват один, и этот один торжествует, стоя на коленках и пережевывая свою не всю вылившуюся злобу, и вдвойне наказан невинный. Или: «ты виноват в том, что ты то-то и то-то сделал, и будешь наказан», скажет воспитатель, и наказанный еще больше

ненавидит своего врага за то, что на его стороне деспотическая власть, законность которой он не признает. Или: «прости его, так Бог велит, и будь лучше его», скажет воспитатель. Вы ему говорите: будь лучше его, а он хочет быть только сильнее и другого *лучше* не понимает и не может понимать. Или: «вы оба виноваты: попросите друг у друга прощения и поцалуйтесь, детки». Это ужь хуже всего, и по неправде, выдуманности этого поцалуя, и потому, что утихавшее дурное чувство тут вновь загорается. А оставьте их одних, ежели вы не отец, не мать, которым просто жалко свое детище и которые потому всегда правы, оттаскав за вихры того, кто прибил их сына; оставьте их и посмотрите, как всё это разъясняется и укладывается так же просто и естественно и вместе так же сложно и разнообразно, как все бессознательные жизненные отношения. Но, может быть, учителя, не испытавшие такого беспорядка или свободного порядка, подумают, что без учительского вмешательства беспорядок этот может иметь физически-вредные последствия: перебьются, переломаются и т. д. — В Ясно-полянской школе с прошлой весны было два только случая ушибов со знаками. Одного мальчика столкнули с крыльца, и он рассек себе ногу до кости (рана зажила в две недели), другому обожгли щеку зажженной резинкой, и он недели две носил болячку. Не больше как раз в неделю случится, что поплачет кто-нибудь, и то не от боли, а от досады или стыда. Побоев, синяков, шишек, кроме этих двух случаев, мы не можем вспомнить за всё лето при 30 и 40 учениках, предоставленных вполне своей воле.

Я убежден, что школа не должна вмешиваться в дело воспитания, подлежащее одному семейству, что школа не должна и не имеет права награждать и наказывать, что лучшая полиция и администрация школы состоит в предоставлении полной свободы ученикам учиться и ведаться между собой, как им хочется. Я убежден в этом, но, несмотря на то, старые привычки воспитательных школ так сильны в нас, что мы в Ясно-полянской школе нередко отступаем от этого правила. Прошлым полугодьем, именно в ноябре, было два случая наказаний.

Во время класса рисования недавно прибывший учитель заметил мальчика, который кричал, не слушая учителя, и неистово бил своих соседей без всякой причины. Не найдя

возможности успокоить его словами, учитель вывел его с места и взял у него доску — это было наказанье. Мальчик обливался всё время урока слезами. Это был тот самый мальчик, которого я в начале Ясно-полянской школы не принял, сочтя его за безнадежного идиота. Главные черты мальчика: тупость и кротость. Товарищи никогда не принимают его в игры, смеются, издеваются над ним и сами с удивлением рассказывают: «какой чудной Петька! побьешь, — его маленькие и те бьют», а он встряхнется и пойдет прочь». «Совсем у него сердца нет», — сказал мне про него один мальчик. Ежели такого мальчика довели до того состояния ярости, за которое его наказал учитель, то виноват был, верно, не наказанный. — Другой случай. Летом, во время перестройки дома, из физического кабинета пропала лейденская банка, несколько раз пропадали карандаши и пропали книжки уже в то время, когда ни плотников, ни маляров не работало в доме. Мы спросили мальчиков: лучшие ученики, первые школьники по времени, старые друзья наши, покраснели и заробели так, что всякий следователь подумал бы, что замешательство это есть верное доказательство их вины. Но я знал их и мог ручаться за них, как за себя. Я понял, что одна мысль подозрения глубоко и больно оскорбила их: мальчик, которого я назову Федором, даровитая и нежная натура, весь бледный дрожал и плакал. Они обещались сказать, ежели узнают; но искать отказались. Через несколько дней открылся вор, — дворовый мальчик из дальней деревни. Он увлек за собой крестьянского мальчика, приехавшего с ним из той же деревни, и они вместе прятали краденые вещи в сундучок. Открытие это произвело странное чувство в товарищах: как будто облегчение, и даже радость, и вместе с тем — презрение и сожаление к вору. Мы предложили им самим назначить наказание: одни требовали высечь вора, но непременно самим; другие говорили: ярлык пришить с надписью *вор*. Это наказание, к стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тот самый мальчик, который, год тому назад, сам носил ярлык с надписью *лгун*, настоятельнее всех требовал теперь ярлыка на вора. Мы согласились на ярлык, и когда девочка нашивала ярлык — все ученики с злою радостью смотрели и подтрунивали над наказанными. Они требовали еще усиления наказания: «провести их по деревне, оставить их до праздника с ярлыками», говорили они.

Наказанные плакали. Крестьянский мальчик, увлеченный товарищем, — даровитый рассказчик и шутник, — толстенькой белый карапузик, плакал просто распущенно, во всю ребячью мочь; другой, главный преступник, горбоносый, с сухими чертами умного лица, был бледен, губы у него тряслись, глаза дико и злобно смотрели на радующихся товарищей, и изредка неестественно у него в плач искривлялось лицо. Фуражка с разорванным козырьком была надета на самый затылок, волосы растрепаны, платье испачкано мелом. Всё это меня и всех поразило теперь так, как будто мы в первый раз это видели. Недоброжелательное внимание всех было устремлено на него. И он это больно чувствовал. Когда он, не оглядываясь, опустив голову, какою-то особенной преступной походкой, как мне показалось, пошел домой, и ребята, толпой бежа за ним, дразнили его как-то ненатурально и странно жестоко, как будто против их воли злой дух руководил ими, чт̀о-то мне говорило, что это не хорошо. Но дело осталось, как было, и вор проходил с ярлыком целые сутки. С этого времени он стал, как мне показалось, хуже учиться, и уже его не видно бывало в играх и разговорах с товарищами вне класса.

Раз я пришел в класс, все школьники с каким-то ужасом объявили мне, что мальчик этот опять украл. Из комнаты учителя он утащил 20 к. медных денег, и его застали, когда он их прятал под лестницу. Мы опять навесили ему ярлык, опять началась та же уродливая сцена. Я стал увещевать его, как увещевают все воспитатели; бывший при этом уже взрослый мальчик, говорун, стал увещевать его тоже, повторяя слова, вероятно слышанные им от отца — дворника. «Раз украл, другой украл», говорил он складно и степенно, «привычку возьмет, до добра не доведет». Мне начинало становиться досадно. Я чувствовал почти злобу на вора. Я взглянул в лицо наказанного, еще более бледное, страдающее и жестокое, вспомнил почему-то колодников, и мне так вдруг стало совестно и гадко, что я сдернул с него глупый ярлык, велел ему идти, куда он хочет, и убедился вдруг, не умом, а всем существом убедился, что я не имею права мучить этого несчастного ребенка, и что я не могу сделать из него то, чт̀о бы мне и дворникову сыну хотелось из него сделать. Я убедился, что есть тайны души, закрытые от нас, на которые может действовать жизнь, а не нравоучения и наказания. И чт̀о за дичь? Маль-

чик украл книгу, — целым длинным, многосложным путем чувств, мыслей, ошибочных умозаключений приведен был к тому, что взял чужую книжку и зачем-то запер ее в свой сундук, — а я налепляю ему бумажку со словом «вор», которое значит совсем другое! Зачем? Наказать его стыдом, — скажут мне. Наказать его стыдом? Зачем? Что такое стыд? И разве известно, что стыд уничтожает наклонность к воровству? Может быть, он поощряет ее. То что̀ выражалось на его лице, может быть, было не стыд? Даже наверно я знаю, что это был не стыд, а что-то совсем другое, что̀, может быть, спало бы всегда в его душе и что̀ не нужно было вызывать. Пускай там, в мире, который называют действительным, в мире Пальмерстонов, Каэн, в мире — где разумно не то, что разумно, а то, что действительно, пускай там люди, сами наказанные, выдумают себе права и обязанности наказывать. Наш мир детей — людей простых, независимых — должен оставаться чист от самообманыванья и преступной веры в законность наказания, веры и самообманывания в то, что чувство мести становится справедливым, как скоро его назовем наказанием.....

Продолжаем описание дневного порядка учения. Часа в 2 проголодавшиеся ребята бегут домой. Несмотря на голод, они однако еще остаются несколько минут, чтобы узнать, кому какие отметки. Отметки, в настоящее время не дающие никому преимущества, страшно занимают их. «Мне 5 с крестом, а Ольгушке нолю какую здоровую закатили! — А мне четыре!» кричат они. Отметки служат для них самих оценкою их труда, и недовольство отметками бывает только тогда, когда оценка сделана не верно. Беда, ежели он старался, и учитель, просмотрев, поставит ему меньше того, чего он стоит. Он не даст покою учителю и плачет горькими слезами, ежели не добьется изменения. Дурные отметки, но заслуженные, остаются без протеста. Отметки, впрочем, остаются только от старого нашего порядка и сами собой начинают падать.

В первый после обеда урок, после роспуска, собираются точно так же, как утром, и так же дожидаются учителя. Большей частью это бывает урок священной или русской истории, на который собираются все классы. Урок этот начинается обыкновенно еще сумерками. Учитель становится или садится посредине комнаты; а толпа размещается вокруг него амфитеатром: кто на лавках, кто на столах, кто на подоконниках.

Все вечерние уроки, а особенно этот первый, имеют совершенно особенный от утренних характер спокойствия, мечтательности и поэтичности. Придите в школу сумерками — огня в окнах не видно, почти тихо, только вновь натасканный снег на ступени лестницы, слабый гул и шевеленье за дверью, да какой-нибудь мальчуган, ухватившись за перилы, через две ступени шагающий наверх по лестнице, доказывают, что ученики в школе. Войдите в комнату. Уж почти темно за замерзшими окнами; старшие, лучшие ученики прижаты другими к самому учителю и, задрав головки, смотрят ему прямо в рот. Дворовая самостоятельная девочка с озабоченным лицом сидит всегда на высоком столе, — так и кажется, каждое слово глотает; поплоше, ребята-мелкота, сидят подальше: они слушают внимательно, даже сердито, они держат себя так же, как и большие, но, несмотря на всё внимание, мы знаем, что они ничего не расскажут, хотя и многое запомнят. Кто навалился на плечи другому, кто вовсе стоит на столе. Редко кто, втиснувшись в самую середину толпы, за чьей-нибудь спиной занимается выписыванием ногтем каких-нибудь фигур на этой спине. Редко кто оглянется на вас. Когда идет новый рассказ — все замерли, слушают. Когда повторение — тут и там раздаются самолюбивые голоса, не могущие выдержать, чтобы не подсказать учителю. Впрочем, и старую историю, которую любят, они просят учителя повторить всю своими словами и не позволяют перебивать учителя. «Ну ты, не терпится? молчи»! крикнут на выскочку. Им больно, что перебивают характер и художественность рассказа учителя. Последнее время это была история жизни Христа. Они всякий раз требовали рассказать ее всю. Ежели не всю им рассказывали, то они сами дополняли любимый конец — историю отречения Петра и страдания Спасителя. Кажется, всё мертво, не шелохнется, — не заснули ли? Подойдешь в полутьме, взглянешь в лицо какому-нибудь маленькому: он сидит, впившись глазами в учителя, сморщивши лоб от внимания, и десятый раз отталкивает с плеча наваливающуюся на него руку товарища. Вы пощекотите его за шею — он даже не улыбнется, согнет головку, как будто отгоняясь от мухи, и опять весь отдается таинственному и поэтическому рассказу: как сама разорвалась церковная завеса, и темно сделалось на земле, — ему и жутко, и хорошо. Но вот учитель кончил рассказывать, и все

поднимаются с места, и толпясь к учителю, перекрикивая один другого, стараются пересказать всё, что удержано ими. Крик поднимается страшный — учитель насилу может следить за всеми. Те, которым запретили говорить, в уверенности, что они знают, не успокаиваются этим: они приступают к другому учителю, ежели его нет — к товарищу, к постороннему, к истопнику даже, ходят из угла в угол по-двое, по-трое, прося каждого их послушать. Редко кто рассказывает один. Они сами отбираются группами, равными по силам, и рассказывают, поощряя, поджидая и поправляя один другого. «Ну, давай с тобой», говорит один другому, но тот, к кому обращаются, знает, что он ему не по силам, и отсылает его к другому. Как только повысказались, успокоились, приносят свечи, и уже другое настроение находит на мальчиков.

По вечерам вообще и в следующих классах меньше возни, криков, больше покорности, доверия учителю. Особенное отвращение заметно от математики и анализа, и охота к пению, к чтению и особенно к рассказам. «Что всё математику да писать — рассказывать лучше, об земле, или хоть историю, а мы послушаем», говорят они. Часов в 8 уже глаза соловеют, начинают позевывать, свечки темнее горят — реже снимают, — старшие удерживаются, младшие, худшие, засыпают, облокотившись на стол, под приятные звуки говора учителя. Иногда, когда классы бывают интересны и их было много (иногда бывает до семи больших часов в день), и ребята устали, или перед праздником, когда дома печки приготовлены париться, вдруг, не говоря ни слова, на втором или третьем послеобеденном классе, два или три мальчика забегают в комнату и спеша разбирают шапки. «Что вы»? — Домой. — «А учиться? ведь пение»! — А ребята говорят: домой! — отвечает он, ускользая с своею шапкой. — «Да кто говорит»? — Ребята пошли! — «Как же, как?» — спрашивает озадаченный учитель, приготовивший свой урок, — «останься!» — Но в комнату вбегает другой мальчик с разгоряченным, озабоченным лицом. — «Что стоишь?» — сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности заправляет хлопки в шапку: — «ребята ужь вон где, у кузни уж небось». — «Пошли»? — Пошли. — И оба бегут вон, из-за двери крича: — «Прощайте, Иван Иваныч!» — И кто такие эти ребята, которые решили идти домой, как они решили? — Бог их знает. Кто именно решил, вы никак не найдете.

Они не совещались, не делали заговора, а так вздумали ребята домой. «Ребята идут!» — и застучали ножонки по ступенькам, кто кòтом свалился со ступеней, — и, подпрыгивая и бултыхаясь в снег, обегая по узкой дорожке друг друга, с криком побежали домой ребята. Такие случаи повторяются раз и два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя — кто не согласится с этим, но кто не согласится тоже, что вследствие одного такого случая насколько бòльшее значение получают те пять, шесть, а иногда семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. Только при повторении таких случаев можно быть уверену, что преподавание, хотя и недостаточное и одностороннее, не совсем дурно и не вредно. Ежели бы вопрос был поставлен так: чтó лучше — чтобы в продолжение года не было ни одного такого случая, или чтобы случаи эти повторялись больше чем на половину уроков, — мы бы выбрали последнее. Я, по крайней мере, в Ясно-полянской школе был рад этим, несколько раз в месяц повторявшимся, случаям. Несмотря на частые повторения ребятам, что они могут уходить всегда, когда им хочется, — влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, росписаний и отметок, незаметно для них, не стеснила их свободы так, чтобы они совсем не покорились хитрости нашей расставленной сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста. Ежели они продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю, чтобы это доказывало особенные качества Ясно-полянской школы, — я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторилось, и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчинятся многим трудным условиям и простят много недостатков. Возможность таких убеганий полезна и необходима, только как средство застрахования учителя от самых сильных и грубых ошибок и злоупотреблений.

По вечерам бывает пение, постепенное чтение, беседы, физические эксперименты и писание сочинений. Любимые из этих предметов — чтение и опыты. В чтении старшие укладываются на большом столе звездой — головами вместе, ногами врозь — один читает, и все друг другу рассказывают. Младшие по два усаживаются за книжки и, ежели книжечка эта понятлива, читают, как мы читаем, — пристраиваются к свету и облока-

чиваются попокойнее и, видимо, получают удовольствие. Некоторые, стараясь соединить два удовольствия, садятся против топящейся печки, — греются и читают. В классы опытов пускаются не все — только старшие и лучшие, рассудительнейшие из 2-го класса. Этот класс, по характеру, который он принял у нас, самый вечерний, самый фантастический, совершенно подходящий к настроению, вызванному чтением сказок. Тут сказочное происходит в действительности — всё олицетворяется ими: можжевеловый шарик, отталкиваемый сургучем, отклоняющаяся магнитная иголка, опилки, бегающие по листу бумаги, под которой водят магнитом, представляются им живыми существами. Самые умные, понимающие объяснение этих явлений мальчики увлекаются и начинают ухать на иголку, на шарик, на опилки: «Вишь ты! куды! куды? Держи! ух! закатывай»! и т. п. —

Обыкновенно классы кончают часов в 8, в 9, ежели только столярство не задержит старших мальчиков дольше, и вся ватага с криком бежит вместе до дворни и оттуда группами, перекрикивающимися друг с другом, начинает расходиться по разным концам деревни. Иногда они затевают скатиться на больших санях, выдвинутых за ворота, под гору к деревне, — подвязывают оглобли, валятся на средину и в снежной пыли с визгом скрываются из глаз, кое-где на дороге оставляя черные пятна вывалившихся ребят. Вне училища, несмотря на всю свободу его, на воздухе, между учениками и учителем устанавливаются новые отношения — бо̀льшей свободы, бо̀льшей простоты и бо̀льшего доверия, те самые отношения, которые представляются нам идеалом того, к чему должна стремиться школа.

Недавно мы в первом классе читали «Вия» Гоголя; последние сцены подействовали сильно и раздражили их воображение, — некоторые в лицах представляли ведьму и всё вспоминали последнюю ночь.

На дворе было не холодно — зимняя безмесячная ночь с тучами на небе. На перекрестке мы остановились; старшие, трехлетние школьники, остановились около меня, приглашая проводить их̀ еще; маленькие поглядели — и закатились под гору. Младшие начали учиться при новом учителе, и между мною и ими уже нет того доверия, как между мной и старшими. — «Ну, так пойдем в заказ» (небольшой лес шагах в 200 от жилья),

сказал один из них. Больше всех просил Федька, мальчик лет десяти, нежная, восприимчивая, поэтическая и лихая натура. Опасность для него составляет, кажется, самое главное условие удовольствия. Летом всегда бывало страшно смотреть, как он с другими двумя ребятами выплывал на самую средину пруда, саженей в 50 ширины, и изредка пропадал в жарких отражениях летнего солнца, — плавал по глубине, перевертываясь на спину, пуская струйки воды и окликая тонким голоском товарищей на берегу, чтобы видели, какой он молодец. Теперь он знал, что в лесу есть волки, поэтому ему хотелось в заказ. Все подхватили, и мы в 4-м пошли в лес. Другой — я назову его Сёмка — здоровенный и физически, и морально, малый лет 12, прозванный Вавило, шел впереди и всё кричал и аукался с кем-то заливистым голосом. Пронька — болезненный, кроткий и чрезвычайно даровитый мальчик, сын бедной семьи, болезненный, кажется, больше всего от недостатка пищи, — шел рядом со мной. Федька шел между мной и Сёмкой и всё заговаривал особенно мягким голосом, то рассказывая, как он летом стерег здесь лошадей, то говоря, что ничего не страшно, а то спрашивая, «чтó ежели какой-нибудь выскочит?» и непременно требуя, чтобы я что-нибудь сказал на это. Мы не вошли в середину леса, — это было бы уже слишком страшно, но и около леса стало темнее: дорожка чуть виднелась, огни деревни скрылись из виду. Сёмка остановился и стал прислушиваться. «Стой, ребята! Что такое?» вдруг сказал он. Мы замолкли, но ничего не было слышно; всё-таки страху еще прибавилось. «Ну, что же мы станем делать, как он выскочит — да за нами?» спросил Федька. Мы разговорились о кавказских разбойниках. Они вспомнили кавказскую историю, которую я им рассказывал давно, и я стал опять рассказывать об абреках, о казаках, о Хаджи-Мурате. Сёмка шел впереди, широко ступая своими большими сапогами и мерно раскачивая здоровой спиной. Пронька попытался было идти рядом со мной, но Федька сбил его с дорожки, и Пронька, должно быть по своей бедности всегда всем покоряющийся, только в самых интересных местах забегал сбоку, хотя и по колено утопая в снегу.

Всякий замечал, кто немного знает крестьянских детей, что они не привыкли и терпеть не могут всяких ласк — нежных слов, поцелуев, троганий рукой и т. п. Мне случалось видеть,

как дама в крестьянской школе, желая обласкать мальчика, скажет: «ну, ужь я тебя поцелую, милашка!» — и поцалует, и как этот поцалованный мальчик стыдится, обижается и недоумевает, за что именно это с ним сделали; мальчик лет 5-ти становится ужь выше этих ласканий — он ужь «малый». Потому-то меня особенно поразило, когда Федька, шедший рядом со мной, в самом страшном месте рассказа, вдруг дотронулся до меня слегка рукавом; потом всей рукой ухватил меня за два пальца и уже не выпускал их. Только-что я замолкал, Федька уже требовал, чтобы я говорил еще, и таким умоляющим и взволнованным голосом, что нельзя было не исполнить его желания. — «Ну, ты, суйся под ноги!» сказал он раз сердито Проньке, забежавшему вперед; он был увлечен до жестокости, — ему было так жутко и хорошо, держась за мой палец, и никто не должен был сметь нарушать его удовольствие. «Ну, еще, еще! Вот хорошо-то!» Мы прошли лес и стали с другого конца подходить к деревне. «Пойдем еще, — заговорили все, когда уже стали видны огни, — еще пройдемся». Мы молча шли, кое-где проваливаясь по рыхлой, плохо наезженной, дорожке; белая темнота как будто качалась перед глазами; тучи были низкие, как будто на нас что-то наваливало их; конца не было этому *белому*, в котором только мы одни хрустели по снегу; ветер шумел по голым макушкам осин, а нам было тихо за лесом. Я кончил рассказ тем, что окруженный абрек запел песню и потом сам бросился на кинжал. Все молчали. «Зачем же он песню запел, когда его окружили?» — спросил Сёмка. «Ведь тебе сказывали — умирать собрался!» отвечал огорченно Федька. «Я думаю, что молитву он запел!» прибавил Пронька. Все согласились. Федька остановился вдруг: «А как, вы говорили, вашу тетку зарезали?» спросил он — ему мало еще было страхов. — «Расскажи! расскажи!» Я им рассказал еще раз эту страшную историю убийства графини Толстой, и они молча стояли вокруг меня, глядя мне в лицо. — «Попался молодец!» сказал Сёмка. «То-то страшно ему было ночью ходить, как она зарезанная лежала, — сказал Федька, — я бы убежал!» — и он всё дальше забирал себе в руку мои два пальца. Мы остановились в роще, за гумнами, под самым краем деревни. Сёмка поднял хворостину из снегу и бил ею по морозному стволу липы. Иней сыпался с сучьев на шапку, и звук одиноко раздавался по лесу. «Лев Николаевич, — сказал

Федька (я думал, он опять о графине), — для чего учиться пенью? Я часто думаю, право, — зачем петь?»

Как он перескочил от ужаса убийства на этот вопрос, Бог его знает, но по всему: по звуку голоса, по серьозности, с которой он добивался ответа, по молчанию интереса других двух, чувствовалась самая живая и законная связь этого вопроса с предыдущим разговором. Была ли эта связь в том, что он отвечал на мое объяснение возможности преступления необразованием (я говорил им это), или в том, что он поверял себя, перенося в душу убийцы и вспоминая свое любимое дело (у него чудесный голос и огромный талант к музыке), или связь состояла в том, что он чувствовал, что теперь время искренней беседы, и поднялись в его душе все вопросы, требующие разрешения, — только вопрос его не удивил никого из нас. «А зачем рисованье, зачем хорошо писать?» сказал я, решительно не зная, как объяснить ему, для чего искусство. «Зачем рисование?» повторил он задумчиво. Он именно спрашивал: зачем искусство? Я не смел и не умел объяснить. — «Зачем рисованье? — сказал Сёмка. — Нарисуешь всё, всякую вещь по ней сделаешь!» — «Нет, это черченье, — сказал Федька, — а зачем фигуры рисовать?..» — Здоровая натура Сёмки не затруднилась. «Зачем палка? зачем липа?» сказал он, всё постукивая по липе. — «Ну-да, зачем липа?» сказал я. «Стропила сделать», отвечал Сёмка. «А еще, летом зачем, покуда она не срублена». — «Да низачем». — «Нет, в самом деле, — упорно допрашивал Федька, — зачем растет липа?» — И мы стали говорить о том, что не всё есть польза, а есть красота, и что искусство есть красота, и мы поняли друг друга, и Федька совсем понял, зачем липа растет и зачем петь. Пронька согласился с нами, но он понимал более красоту нравственную — добро. Сёмка понимал своим большим умом, но не признавал красоты без пользы. Он сомневался, как это часто бывает с людьми большого ума, чувствующими, что искусство есть сила, но не чувствующими в своей душе потребности этой силы; он так же, как они, хотел умом придти к искусству и пытался зажечь в себе этот огонь. «Будем петь завтра *Иже*, я помню свой голос». У него верный слух, но нет вкуса, изящества в пении. Федька же совершенно понимал, что липа хороша в листьях, и летом хорошо смотреть на нее, и больше ничего не надо. Пронька понимал, что жалко ее срубить, потому что она тоже живая: «ведь

это всё равно что кровь, когда из березы сок пьем». Сёмка хотя и не говорил, но, видимо, думал, что̀ мало в ней проку, когда она трухлявая. — Мне странно повторить, что̀ мы говорили тогда, но я помню, — мы переговорили, как мне кажется, всё, что̀ сказать можно о пользе, о красоте пластической и нравственной.

Мы пошли к деревне. Федька всё не пускал мою руку, — теперь, мне казалось, уже из благодарности. Мы все были так близки в эту ночь, как давно уже не были. Пронька пошел рядом с нами по широкой дороге деревни. «Вишь, огонь еще у Мазановых!» — сказал он. «Я нынче в класс шел, Гаврюха из кабака ехал, — прибавил он, — пья-я-я-яный, распьяный; лошадь вся в мыле, а он-то ее ожаривает... Я всегда жалею. Право! за что ее бить». — «А надысь, батя, — сказал Сёмка, — пустил свою лошадь из Тулы, она его в сугроб и завезла, а он спит пьяный». — «А Гаврюха так по глазам свою и хлещет... и так мне жалко стало, — еще раз сказал Пронька, — за что он ее бил? слез, да и хлещет». — Сёмка вдруг остановился. — «Наши ужь спят, — сказал он, вглядываясь в окна своей кривой черной избы. — Не пойдете еще?» — «Нет». — «Пра-а-а-щайте, Л. Н.», — крикнул он вдруг и, как будто с усилием оторвавшись от нас, рысью побежал к дому, поднял щеколду и скрылся. — «Так ты и будешь разводить нас — сперва одного, а потом другого?» сказал Федька. Мы пошли дальше. У Проньки был огонь; мы заглянули в окно: мать, высокая, красивая, но изнуренная женщина, с черными бровями и глазами, сидела за столом и чистила картошку; на средине висела люлька; математик 2-го класса, другой брат Проньки, стоял у стола и ел картошку с солью. Изба была черная, крошечная, грязная. «Пропасти на тебя нет! — закричала мать на Проньку. — Где был?» Пронька кротко и болезненно улыбнулся, глядя на окошко. Мать догадалась, что он не один, и сейчас переменила выражение на нехорошее, притворное выражение. Остался один Федька. «У нас портные сидят, оттого свет, — сказал он своим смягченным голосом нынешнего вечера. — Прощай, Л. Н.», прибавил он тихо и нежно и начал стучать кольцом в запертую дверь. «Отоприте!» прозвучал его тонкий голосок среди зимней тишины деревни. Ему долго не отворяли. Я заглянул в окно: изба была большая; с печи и лавки виднелись ноги; отец с портными играл в карты, несколько медных

денег лежало на столе. Баба, мачиха, сидела у светца и жадно глядела на деньги. Портной, прозженный ерыга, молодой мужик, держал на столе карты, согнутые лубком, и с торжеством глядел на партнера. Отец Федьки, с расстегнутым воротником, весь сморщившись от умственного напряжения и досады, переминал карты и в нерешительности сверху замахивался на них своею рабочею рукой. «Отоприте!» Баба встала и пошла отпирать. «Прощайте! — еще раз повторил Федька, — всегда так давайте ходить».

Я вижу людей честных, добрых, либеральных, членов благотворительных обществ, которые готовы дать и дают одну сотую своего состояния бедным, которые учредили и учреждают школы и которые, прочтя это, скажут: «Нехорошо! — и покачают головой. — Зачем усиленно развивать их? Зачем давать им чувства и понятия, которые враждебно поставят их в своей среде? Зачем выводить их из своего быта?» скажут они. Я не говорю уже о тех, выдающих себя головою, которые скажут: «хорошо будет устройство государства, когда все захотят быть мыслителями и художниками, а работать никто не станет!» Эти прямо говорят, что они не любят работать, и потому нужно, чтобы были люди, не то что неспособные для другой деятельности, а рабы, которые бы работали за других. Хорошо ли, дурно ли, должно ли выводить их из их среды и т. д. — кто это знает? И кто может вывести их из своей среды? Точно это какое-нибудь механическое дело. Хорошо ли или дурно подбавлять сахар в муку или перец в пиво? Федька не тяготится своим оборванным кафтанишком, но нравственные вопросы и сомнения мучат Федьку, а вы хотите дать ему три рубля, катихизис и историйку о том, как работа и смирение, которых вы сами терпеть не можете, одни полезны для человека. Три рубля ему не нужны, он их найдет и возьмет, когда они ему понадобятся, а работать научится без вас — так же, как дышать; ему нужно то, до чего довела вас ваша жизнь, ваших десять незабитых работой поколений. Вы имели досуг искать, думать, страдать — дайте же ему то, что вы выстрадали, — ему этого одного и нужно; а вы, как египетский жрец, закрываетесь от него таинственной мантией, зарываете в землю талант, данный вам историей. Не бойтесь: человеку ничто человеческое не вредно. Вы сомневаетесь? Отдайтесь чувству, и оно не обманет вас. Поверьте его природе, и вы убедитесь,

что он возьмет только то, что заповедала вам передать ему история, что̀ страданиями выработалось в вас.

Школа — бесплатная и первые по времени ученики — из деревни Ясной поляны. Многие из этих учеников вышли из школы, потому что родители их сочли ученье не хорошим; многие, выучившись читать и писать, бросили ходить, нанялись на станцию (главный промысел нашей деревни). Из соседних небогатых деревень привозили сначала, но, по неудобству ходить или отдавать на харчи (у нас берут самое дешевое 2 руб. сер. в месяц), скоро взяли назад. Из дальних деревень побогаче мужики польстились бесплатностью и распространившеюся молвой в народе, что в Ясно-полянской школе учат хорошо, отдали было детей, но в нынешнюю зиму, при открытии школ по селам, взяли их назад и поместили в платящих сельских школах. Остались в Ясно-полянской школе дети яснополянских мужиков, которые ходят по зимам, летом же, с апреля по половину октября, работают в поле, и дети дворников, приказчиков, солдат, дворовых, целовальников, дьячков и богатых мужиков, которые привезены верст за тридцать и пятьдесят.

Числом всех учеников до 40, но редко бывает больше 30 вместе. Девочек десятый, шестой процент, — от 3 до 5 у нас. Мальчики от седьмого до тринадцатого года, — самый обыкновенный, нормальный возраст. Кроме того, всякий год бывает человека 3—4 взрослых, которые походят месяц, иногда всю зиму — и совсем бросят. Для взрослых, по одиночке ходящих в школу, порядок школы весьма неудобен. Они, по своим годам и по чувству достоинства, не могут принять участия в оживлении школы, не могут отрешиться от презрения к ребятам и остаются совсем одиноки. Оживление школы им только мешает. Они приходят, большею частью, доучиваться, уже кое-что зная, и с убеждением, что ученье есть только то самое заучивание книжки, про которое они слыхали или которое даже испытали прежде. Для того чтобы придти в школу, ему нужно было преодолеть свой страх и дичливость, выдержать семейную грозу и насмешки товарищей. «Вишь, мерин какой — учиться ходит!» И кроме того, он постоянно чувствует, что каждый потерянный день в школе есть потерянный день для работы, составляющей его единственный капитал, и потому всё время в школе он находится в раздраженном состоянии поспешности

104359 CULTURE CENTER

и усердия, которые больше всего вредят ученью. За то время, про которое я пишу, было три таких взрослых, из которых один и теперь учится. Взрослые в школе — точно на пожаре: только что он кончает писать, в тот же момент, как кладет одной рукой перо, он другой захватывает книжку и стоя начинает читать; только что у него взяли книгу — он берется за грифельную доску; когда и эту отнимут у него — он совсем потерян. Был один работник, который учился и топил в школе нынешней осенью. Он в две недели выучился читать и писать, но это было не ученье, а какая-то болезнь в роде запоя. Проходя с дровами через класс, он останавливался и, с дровами в руках, перегибаясь через голову мальчика, складывал: *с-к-а—ска* и шел к своему месту. Когда он этого не успевал сделать, то с завистью, с злобой почти, смотрел на ребят; когда же он был свободен, то с ним нельзя было ничего сделать: он впивался в книгу, твердя *б-а—ба*; *р-и—ри* и т. д., и находясь в этом состоянии, он лишался способности понимать что-либо другое. Когда взрослым случалось петь или рисовать, или слушать рассказ истории, или смотреть опыты, — видно было, что они покорялись жестокой необходимости и, как голодные, оторванные от своего корма, ждали только минуты опять впиться в книгу с азами. Оставаясь верен своему правилу, я не заставлял как мальчика учить азбучку, когда ему этого не хотелось, так и взрослого учиться механике или черченью, когда ему хотелось азбучку. Каждый брал то, что ему было нужно.

Вообще взрослые, *заученные* прежде, еще не нашли себе места в Ясно-полянской школе, и их ученье идет дурно: что-то есть неестественного и болезненного в отношении их к школе. Воскресные школы, которые я видел, представляют то же самое явление относительно взрослых, и потому все сведения об успешном и свободном образовании взрослых были бы для нас драгоценнейшими приобретениями.

Взгляд народа на школу много изменился с начала ее существования. О прежнем взгляде нам придется говорить в истории Ясно-полянской школы; теперь же в народе говорят, что в Ясно-полянской школе всему учат и всем наукам, и такие дошлые есть учителя, что *бяда:* — гром и молнию, сказывают, приставляют! Одначе, ребята хорошо понимают — читать и писать стали. — Одни, богатые дворники, отдают детей из тщеславия, в полную науку произвесть, чтоб и делению занялся

(деление есть высшее понятие о школьной премудрости); другие отцы полагают, что наука очень выгодна; большинство же отдает детей бессознательно, подчиняясь духу времени. Из этих мальчиков, составляющих большинство, самое радостное для нас явление представляют мальчики, отданные *так*, но до такой степени полюбившие ученье, что отцы теперь покоряются уже желанию детей и сами бессознательно чувствуют, что что-то хорошо делается с их детьми, и не решаются брать их из школы. Один отец рассказывал мне, как он целую свечу раз сжег, держа ее над книгой сына, и очень хвалил и сына, и книгу. Это было Евангелие. «Мой батя тоже, — рассказывал другой школьник, — сказку другой раз послушает, посмеется да и пойдет, а божественное, — так до полуночи сидит слушает, сам светит мне». Я был с новым учителем в гостях у одного ученика и, чтобы похвастаться пред учителем, заставил ученика решить алгебраическую задачу. Мать возилась у печи, и мы забыли ее; слушая, как сын ее озабоченно и бойко, перестраивая уравнение, говорил: 2ab — c = d, разделенному на 3, и т. п., она всё время закрывалась рукой, насилу удерживаясь, и наконец померла со смеху и не могла объяснить нам, чему она смеялась. Другой отец, солдат, приехав за сыном, застал его в классе рисованья и, увидав искусство сына, начал говорить ему «вы» и не решился в классе передать ему котелки, привезенные в гостинец. Общее мнение, мне кажется, такое: учат всему (так же, как господских детей), многому и понапрасну, но и грамоту выучивают скоро, — поэтому детей отдавать можно. Ходят и недоброжелательные слухи, но имеют теперь уже мало весу. Два славных мальчика недавно выбыли из школы на том основании, что в школе будто бы не учат писать. Другой солдат хотел отдать своего сына, но, проэкзаменовав лучшего из наших учеников и найдя, что он с запинками читал псалтырь, решил, что ученье *плохая*, только слава, — что *хороша*. Кое-кто из яснополянских крестьян еще побаивается, как бы не сбылись слухи, ходившие прежде; им кажется, что учат для какого-то употребленья и что, того и гляди, подкатят под учеников тележки да и повезут в Москву. Недовольство на то, что не бьют и нет чинности в школе, почти совсем уничтожилось, и мне часто случалось наблюдать недоумение родителя, приехавшего в школу за сыном, когда при нем начиналась беготня, возня и борьба. Он убежден, что баловство

вредно, и верит, что учат хорошо, а как это соединяется, он не может понять. Гимнастика еще иногда порождает толки, и убеждение, что от нее животы *откудаво-то срываются*, не проходит. Как только разговеются, или осенью, когда поспеют овощи, гимнастика оказывает наибольший вред, и бабушки, накидывая горшки, объясняют, что всему причиной баловство и ломанье. Для некоторых, хотя и малого числа, родителей — даже дух равенства в школе служит предметом неудовольствий. В ноябре были две девочки, дочки богатого дворника, в салопчиках и чепчиках, сначала державшиеся особняком, но потом свыкшиеся и забывшие чай и чищенье зубов табаком и начавшие славно учиться. Приехавший родитель, в крымском тулупе нараспашку, войдя в школу, застал их раз в толпе грязных лапотников-ребят, которые, облокотившись рукой на чепчики девочек, слушали учителя; родитель обиделся и взял своих девочек из школы, хотя и не признался в причине своего неудовольствия. Есть еще, наконец, ученики, которые выбывают из школы, потому что родители, отдавшие их в школу для того, чтобы подольститься к кому-нибудь, берут детей назад, когда надобность подольститься миновалась.

Итак — предметов 12, классов 3, учеников всех 40, учителей 4, уроков в продолжение дня от 5 до 7. Учителя составляют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников.

Чтение механическое. Чтение составляет часть преподавания языка. Задача преподавания языка состоит, по нашему мнению, в руководстве учеников к пониманию содержания книг, написанных литературным языком. Знание литературного языка необходимо, потому что только на этом языке есть хорошие книги.

Прежде, с самого основания школы, не было подразделения чтения на механическое и постепенное, — ученики читали только то, что могли понимать: собственные сочинения, слова и фразы, писанные мелом на стенах, потом сказки Худякова и Афанасьева. Я полагал, что для того, чтобы дети выучились читать, им надо было полюбить чтение, а для того чтобы полюбить чтение, нужно было, чтобы читанное было понятно и занимательно. Казалось, как рационально и ясно, — а эта мысль

была ложна. Во-первых, для того чтобы перейти от чтения по стенам к чтению по книгам, нужно было отдельно заняться механическим чтением с каждым учеником по какой бы то ни было книге. При небольшом числе учеников и отсутствии подразделений предметов это было возможно, и мне удалось без большого труда перевести первых учеников с чтения по стенам на чтение по книге, но с новыми учениками это стало невозможно. Младшие не в силах были читать и понимать сказки: единовременный труд складыванья слов и понимания смысла был слишком велик для них. Другое неудобство состояло в том, что постепенное чтение обрывалось этими сказками, и какую мы ни брали книгу «Народное», «Солдатское чтение», Пушкина, Гоголя, Карамзина — оказывалось, что старшие ученики при чтении Пушкина, так же как младшие при чтении сказок, не могли вместе соединять труда — читать и понимать читанное, хотя кое-что и понимали при нашем чтении.

Мы думали сначала, что затруднение только в недостаточности механизма чтения учеников, и придумали механическое чтение, чтение для процесса чтения, — учитель читал с учениками попеременкам, — но дело не подвигалось, и при чтении «Робинзона» являлась такая же несостоятельность. Летом, во время переходного состояния школ, мы думали победить эту трудность самым простым и употребительным способом. Отчего не сознаться: мы поддались ложному стыду перед посетителями. (Ученики наши читали много хуже учеников, учившихся столько же времени у дьячка.) Новый учитель предложил ввести чтение вслух по одним и тем же книжкам, и мы согласились. Задавшись раз ложной мыслью, что ученикам необходимо нужно бегло читать в нынешнем же году, мы написали в росписании: чтение механическое и постепенное, и заставили их читать по два часа в день, по одним и тем же книжкам, и нам было очень удобно. Но одно отступление от правила свободы учеников повело за собой ложь и одну ошибку за другой. Куплены были книжечки — сказочки Пушкина и Ершова: мальчиков сажали на лавки, и один должен был читать громко, а другие следить за его чтением; для того чтобы поверять, действительно ли все следят, учитель попеременно спрашивает то того, то другого. Первое время нам казалось это очень хорошо. Приходишь в школу — чинно сидят на лавочках, один читает, все следят. Читающий произносит: «смилу̀йся,

государыня рыбка», другие, или учитель, поправляют: *«смилуйся»* — все следят. «Иванов, читай!» Иванов поищет немного и читает. Все заняты, учителя слышно, каждое слово выговаривают верно и читают довольно бегло. Кажется, хорошо, а вникните хорошенько, — тот, который читает, читает уже то же самое в тридцатый или сороковой раз. (Лист печатный хватит не больше, как на неделю; покупать же всякий раз новые книги страшно дорого, да и книг, понятных для крестьянских детей, только есть две: сказки Худякова и Афанасьева. Кроме того, книга, раз зачитанная одним классом и запомненная наизусть некоторыми, уже знакома не только всем школьникам, но надоела и домашним.) Читающий робеет, слушая свой одиноко раздающийся голос в тишине комнаты, все силы его устремлены на соблюдение знаков и ударений, и он усвоивает себе привычку читать, не стараясь понять смысла, ибо обременен другими требованиями. Слушающие делают то же самое и, надеясь всегда попасть на настоящее место, когда их спросят, равномерно водят пальцами по строкам, скучают и увлекаются посторонними развлечениями. Смысл прочитанного, как постороннее дело, против их воли иногда укладывается, иногда не укладывается в их голове. Главный же вред состоит в этой вечной школьной борьбе хитрости и уловок между учениками и учителем, которая развивается при таком порядке и которой до этого не было в нашей школе; единственная же выгода этого приема чтения, состоящая в правильном выговоре слов, не имела для наших учеников никакого значения. Ученики наши начали читать по стенам писанные и произнесенные ими самими фразы, и все знали, что пишется *кого*, а говорится *каво*; выучивать же остановкам и переменам голоса по знакам препинания я полагаю бесполезным, ибо всякий пятилетний ребенок верно употребляет знаки препинания голосом, когда понимает, что̀ говорит. Стало быть, легче его выучить понимать, что он говорит с книги (чего рано или поздно он должен достигнуть), чем выучить его по знакам препинания петь, как по нотам. А кажется, как удобно для учителя!

Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать самый для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики.

Эти три закона в преподавании, самым осязательным образом отразилися в Ясно-полянской школе на механическом чтении.

Благодаря живучести духа школы, особенно когда вернулись в нее старые ученики с сельских работ, чтение это упало само собой: стали скучать, шалить, отлынивать от урока. Главное же — чтение с рассказами, поверявшее успехи механического, доказало, что успехов этих нет, что за пять недель ни на шаг не подвинулись в чтении, многие же отстали. Лучший математик первого класса, Р., делающий в голове извлечение квадратных корней, до такой степени разучился читать за это время, что пришлось с ним читать, занимаясь складами. Мы бросили чтение по книжкам и ломали себе голову, придумывая способ механического чтения. Та же простая мысль, что не пришло еще время хорошего механического чтения, и что нет никакой необходимости в нем в настоящее время, что ученики сами найдут наилучший способ, когда явится потребность, только недавно пришла нам в голову. Во время этого искания само собой сложилось следующее. Во время классов чтения, уже только по имени разделяющегося на постепенное и механическое, самые плохие чтецы берут подвое книжки (иногда сказки, иногда Евангелие, иногда сборник песен, нумер «Народного чтения») и читают вдвоем только для процесса чтения, а когда эта книжка понятная сказка, — с пониманием, и требуют, чтобы учитель прослушал их, хотя класс и называется механическим чтением. Иногда, большею частью самые плохие, по нескольку раз берут ту же книгу, открывают на той же странице, читают одну и ту же сказку и запоминают ее наизусть не только без приказания, но даже несмотря на запрещение учителя; иногда эти плохие приходят к учителю или к старшему и просят прочесть с ними вместе. Читающие получше, из второго класса, меньше любят читать в компании, реже читают для процесса чтения и, ежели запоминают наизусть — то стихи, а не сказку в прозе. У старших повторяется то же явление с одною, поразившею меня в прошлом месяце, особенностью. В их классе постепенного чтения дается им одна какая-нибудь книга, которую они читают попеременкам и потом все вместе рассказывают ее содержание. К ним с этой осени присоединился, чрезвычайно талантливая натура, ученик Ч., учившийся два года у пономаря и потому обогнавший их всех в чтении; он читает так же, как мы, и потому при постепенном чтении ученики понимают, хотя и

немного, только тогда, когда Ч. читает, и вместе с тем каждому из них хочется читать самому. Но как только начинает читать плохой чтец, все выражают свое неудовольствие, — особенно когда история интересна, — смеются, сердятся, плохой чтец стыдится, и возникают бесконечные споры. В прошлом месяце один из них объявил, что во что бы то ни стало добьется того, чтобы через неделю читать так же, как Ч.; другие обещались тоже, и вдруг механическое чтение сделалось любимым занятием. По часу, по полтора они стали сидеть, не отрываясь от книжки, которую не понимали, стали брать на дом книжки и действительно сделали в три недели такие успехи, которых нельзя было ожидать.

С ними случилось совершенно противное тому, что бывает обыкновенно с грамотеями. Обыкновенно бывает, что человек выучится читать, а читать и понимать нечего; тут же вышло, что ученики убедились в то́м, что есть что̀ читать и понимать, и что для этого не достает у них уменья, и они сами стали добиваться беглого чтения. Теперь у нас оставлено совершенно механическое чтение, а ведется дело так, как описано выше, — предоставляется каждому ученику употреблять все те приемы, которые ему удобны, и замечательно, что каждый употребляет все мне известные приемы: и 1) чтение с учителем, и 2) чтение для процесса чтения, и 3) чтение с заучиваньем наизусть, и 4) чтение сообща, и 5) чтение с пониманием читанного.

Первый, употребляемый матерями всего света, вообще не школьный, а семейный прием состоит в том, что ученик приходит и просит почитать с ним; учитель читает, руководя каждым его складом и словом, — самый первый, рациональный и незаменимый способ, которого сам требует прежде всего ученик и на который невольно нападает учитель. Несмотря на все средства, будто бы механизирующие преподавание и мнимо облегчающие дело учителя с большим числом учеников, этот способ останется лучшим и единственным для обучения читать и читать бегло. *Второй* прием обучения чтению, и тоже весьма любимый, через который прошел всякий, выучившийся бегло читать, состоит в том, что ученику дается книга, и он предоставляется вполне самому себе складывать и понимать, как ему угодно. Ученик, выучившийся складывать настолько, что не чувствует потребности просить дяденьку почитать с ним, а надеется на себя, всегда получает, столь осмеянную в Гого-

левском Петрушке, страсть к процессу чтения и вследствие этой страсти идет дальше. Каким образом укладывается в его голове такого рода чтение, — Бог его знает, но он таким путем привыкает к очертанию букв, к процессу складов, к произношению слов и даже к уразумению, и я не раз опытом убеждался, как отдвигала нас назад настойчивость на том, чтобы ученик непременно понимал читанное. Есть много самоучек, выучившихся читать хорошо таким способом, хотя каждому должны быть очевидны недостатки его. *Третий* способ обучения чтению состоит в заучивании наизусть молитв, стихов, вообще всякой печатной страницы и в произнесении заученного, следя за книгой. *Четвертый* способ состоит именно в том, что̀ оказалось так вредно в Ясно-полянской школе, — в чтении по одним книгам. Он возник сам собою в нашей школе. Сначала книг не доставало, и садилось по два ученика за одну книжку; потом им самим это полюбилось, и когда скажут: «Читать!» — товарищи, совершенно равные по силам, отбираются по два, иногда по три, садятся за одну книжку, и один читает, а другие следят за ним и поправляют. И вы всё расстроите, ежели будете их рассаживать, — они сами знают, кто с кем ровня, и Тараска требует непременно Дуньку: — «Ну, иди сюда читать, а ты к своим иди». — Некоторые же вовсе не любят такого совместного чтения, потому что оно им не нужно. Выгода такого общего чтения состоит в большей точности выговора, в большем просторе для понимания тому, который не читает, а следит; но вся польза, приносимая таким способом, делается вредом, как только этот способ, или всякий другой, распространяется на всю школу. Наконец, еще любимый нами, *пятый* способ — есть чтение постепенное, т. е. чтение книг с интересом и пониманием всё более и более сложными. Все эти приемы сами собою, как сказано выше, вошли в употребление в школе, и дело в один месяц значительно подвинулось.

Дело учителя только предлагать выбор всех известных и неизвестных способов, которые могут облегчить ученика в деле учения. Оно, правда, при известном методе — хоть чтения по одинаким книжкам — преподавание делается легко, удобно для учителя, имеет вид степенности и правильности; при нашем же порядке представляется не только трудным, но многим покажется невозможным. Как, скажут, угадать, что̀ именно нужно каждому ученику, и решить, законно ли требование

каждого? Как, скажут, не растеряться в этой разнородной толпе, не подведенной под общее правило? На это отвечу: трудность представляется только потому, что мы не можем отрешиться от старого взгляда на школу, как на дисциплинированную роту солдат, которою нынче командует один, завтра другой поручик. Для учителя, вжившегося в свободу школы, каждый ученик представляется особым характером, заявляющим особые потребности, удовлетворить которые может только свобода выбора. Не будь свободы и внешнего беспорядка, который кажется столь странным и невозможным для некоторых, мы не только бы никогда не напали на эти пять способов чтения, но мы бы никогда не сумели употреблять и соразмерять их сообразно требованиям учеников и потому никогда бы не достигли тех блестящих результатов, которых мы достигли в чтении последнее время. Сколько раз нам случалось видеть недоумение посетителей нашей школы, хотевших в два часа времени изучить методу преподавания, которой у нас нет, и еще в продолжение этих двух часов рассказывавших нам свою методу; сколько раз случалось слышать советы таких посетителей ввести тот самый прием, который, неузнаваемый ими, на их же глазах, употреблялся в школе, но только не в виде распространенного на всех деспотического правила.

Чтение постепенное. Хотя, как мы сказали, чтение механическое и постепенное в действительности слились в одно, — для нас же эти два предмета всё еще подразделяются по их цели; нам кажется, что цель первого есть искусство из известных знаков бегло составлять слова, цель второго — знание литературного языка. Для узнания литературного языка нам естественно представилось средство, кажущееся самым простым, но в действительности самое трудное. Нам казалось, что после чтения учениками самими написанных фраз на досках надобно было им дать сказки Худякова и Афанасьева, потом что-нибудь потруднее, по-сложнее по языку, потом еще потруднее и т. д. — до языка Карамзина, Пушкина и свода законов; но это предположение, как и бо̀льшая часть наших и вообще всех предположений, не осуществилось. С своего, записанного ими самими на досках, языка мне удалось перевести их на язык сказок, а чтобы перевести с языка сказок на высшую ступень, этого переходного «чего-нибудь» — не было в литературе. Мы попробовали «Робинзона» — дело не пошло: некоторые ученики

плакали с досады, что не могут понимать и рассказывать; я стал им рассказывать своими словами — они начали верить в возможность понять эту премудрость, стали добираться до смысла и в месяц прочли «Робинзона», но со скукой и под конец почти с отвращением. Труд этот был слишком велик для них. Они брали больше памятью и, рассказывая тотчас же по прочтении одного вечера, запоминали отрывки; всего же содержания никто не усвоил. Запомнили только, к несчастью, некоторые непонятные для них слова и стали их употреблять вкривь и вкось, как это делают полуграмотные люди. Я видел, что что-то не хорошо; но как помочь этому горю, — не знал. Для проверки себя и очистки совести я начал давать читать, хотя и знал наперед, что не понравятся, разные народные подделки, как: «дяди Наумы» и «тетушки Натальи», — и предположение мое оправдывалось. Эти книги были для учеников скучнее всего, если бы требовалось, чтоб они рассказали содержание. После «Робинзона» я попробовал Пушкина, именно «Гробовщика»; но без помощи они могли его рассказать еще меньше, чем «Робинзона», и «Гробовщик» показался им еще скучнее. Обращения к читателю, несерьозное отношение автора к лицам, шуточные характеристики, недосказанность — всё это до такой степени несообразно с их требованиями, что я окончательно отказался от Пушкина, повести которого мне прежде, по предположениям, казались самыми правильно построенными, простыми и потому понятными для народа. Я попробовал еще Гоголя: «Ночь перед Рождеством». При моем чтении она сначала понравилась, особенно взрослым, но как только я оставил их одних, — они ничего не могли понять и скучали. Даже и при моем чтении не требовали продолжения. Богатство красок, фантастичность и капризность постройки противны их требованиям. Я пробовал еще читать «Илиаду» Гнедича, и чтение это породило только какое-то странное недоумение: они предполагали, что это написано по-французски, и ничего не понимали, покуда я не пересказал им содержание своими словами; но и тогда самая фабула поэмы не укладывалась в их головах. Скептик Сёмка, здоровая логическая натура, был поражен картиной Феба, с звучащими за спиной стрелами, слетевшего с Олимпа, но видимо не знал, куда уложить этот образ. «Как же он слетел с горы и не разбился?» всё спрашивал он у меня. «Да ведь он по ихнему бог», отвечал

я ему. «Как же Бог! ведь их много? — стало-быть незаправской бог. Легко ли — с такой горы слетел; потому ему надобно расшибиться» — доказывал он мне, разводя руками. Я пробовал «Грибуля» Жорж Занда, «Народное» и «Солдатское чтение» — и всё напрасно. Мы пробуем всё, что можем найти, и всё, что присылают нам, но пробуем теперь почти безнадежно. Сидишь в школе и распечатываешь принесенную с почты мнимо-народную книгу. «Дяденька, мне дай почитать, мне! — кричат несколько голосов, протягивая руки, — да чтобы попонятнее было!» Открываешь книгу и читаешь: «Жизнь великого Святителя Алексия представляет нам пример пламенной веры, благочестия, неутомимой деятельности и горячей любви к отечеству своему, которому этот святый муж оказал важные услуги»; или: «Давно уже замечено частое явление в России даровитых самоучек, но не всеми оно одинаково объясняется»; или: «Триста лет прошло с тех пор, как Чехия сделалась зависимою от немецкой Империи»; или: «Село Карачарово, разметнувшись по уступу гор, лежит в одной из самых хлебородных Российских губерний»; или «Широко пролегала, залегала путь-дороженька»; или популярное изложение какой-нибудь естественной науки на одном печатном листе, наполненном до половины ласками и обхождением автора с мужичком. Дашь кому-нибудь из ребят такую книжку, — глаза начинают потухать, начинают позевывать. «Нет, непонятно, Лев Николаевич», скажет он и возвращает книгу. И для кого, и кем пишутся эти народные книги? — остается для нас тайною. Из всех прочитанных нами такого рода книг, за исключением «дедушки-расскащика» Золотова, имевшего большой успех в школе и дома, ничего не осталось.

Одни — просто плохие сочинения, написанные плохим литературным языком и не находящие читателей в обыкновенной публике, а потому посвященные народу; другие — еще более плохие сочинения, написанные каким-то не русским, а вновь изобретенным, будто народным, языком, в роде языка басен Крылова; третьи — переделки с иностранных, назначенных для народа, но не народных книг. Единственные же книги, понятные для народа и по его вкусу, суть книги, писанные не для народа, а из народа, а именно: сказки, пословицы, сборники песен, легенд, стихов, загадок, в последнее время сборник Водовозова и т. п. Нельзя поверить, не испытав этого, с какою

постоянной новой охотой читаются все без исключения подобного рода книги — даже «Сказания Русского народа», былины и песенники, пословицы Снегирева, летописи и все без исключения памятники древней литературы. Я заметил, что дети имеют более охоты, чем взрослые, к чтению такого рода книг; они перечитывают их по нескольку раз, заучивают наизусть, с наслаждением уносят на дом и в играх и разговорах дают друг другу прозвища из древних былин и песен. Взрослые — оттого ли, что они не так естественны, или уже входят во вкус щегольства книжным языком, или оттого, что бессознательно чувствуют потребность знания литературного языка — менее пристрастны к такого рода книгам, а предпочитают те, в которых наполовину слова, образы и мысли для них непонятны. Но как ни любимы учениками подобного рода книги, цель, которую мы, может быть ошибочно, поставили себе, ими не достигается: между этими книгами и литературным языком остается та же пучина. Выдти из этого ложного круга мы не видим до сих пор никакого средства, хотя делали и постоянно делаем новые попытки, новые предположения, — стараемся отыскать свою ошибку и просим всех тех, кому это дело близко к сердцу, сообщить нам свои предположения, опыты и решения вопроса. Неразрешимый для нас вопрос состоит в следующем: для образования народа необходима возможность и охота читать хорошие книги, — хорошие книги писаны языком, которого народ не понимает. Для того чтобы выучиться понимать, нужно много читать; для того чтобы охотно читать — нужно понимать...... В чем тут ошибка, и как выдти из этого положения?

Может быть, есть переходная литература, которой мы не признаем только по недостатку знания; может быть, изучение книг, ходящих в народе, и взгляд народа на эти книги откроют нам те пути, которыми люди из народа достигают понимания литературного языка.

Такому изучению мы посвящаем особый отдел в журнале и просим всех, понимающих важность этого дела, присылать нам свои статьи по этому предмету.

Может быть, причиной тому наша оторванность от народа, насильственное образование высшего класса, и делу может помочь только время, которое породит не хрестоматию, а целую переходную литературу, составившуюся из всех появляющихся

теперь книг и которая сама собою органически уляжется в курс постепенного чтения. Может быть и то, что народ не понимает и не хочет понимать нашего литературного языка, потому что нечего ему понимать, потому что вся наша литература для него не годится, и он выработывает сам для себя свою литературу. Наконец, последнее предположение, которое кажется нам более всех вероятным, состоит в том, что кажущийся недостаток лежит не в сущности дела, а в нашей заданности той мыслью, что цель преподавания языка есть возведение учеников на степень знания литературного языка, и главное — в поспешности к достижению этой цели. Очень может быть, что постепенное чтение, о котором мы мечтаем, явится само собою, и что знание литературного языка придет в свое время каждому ученику само собою, как это мы беспрестанно видим у людей, читающих под ряд без понимания — псалтырь, романы, судейские бумаги и этим путем как-то доходящих до знания книжного языка. При этом предположении нам непонятно только то, почему появляющиеся книги все так дурны и не по вкусу народа, и что̀ должны делать школы, дожидаясь этого времени? — ибо только одного предположения мы не можем допустить, чтобы, решив в своем уме, что знание литературного языка полезно, можно бы было насильственными объяснениями, заучиваниями и повторениями выучить народ против его воли литературному языку, как выучивают французскому. Мы должны признаться, что неоднократно пробовали это в последние два месяца и всегда встречали в учениках непреодолимое отвращение, доказывающее ложность принятого нами пути. При этих опытах я убедился только в том, что объяснения смысла слова и речи совершенно невозможны даже для талантливого учителя, не говоря уже о столь любимых бездарными учителями объяснениях, что «сонмище есть некий малый синедрион» и т. п. Объясняя какое бы то ни было слово, хоть например, слово «впечатление», вы или вставляете на место объясняемого другое, столько же непонятное слово, или целый ряд слов, связь которых столь же непонятна, как и самое слово.

Почти всегда непонятно не самое слово, а вовсе нет у ученика того понятия, которое выражает слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Притом отношение слова к мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души, что всякое вмешательство яв-

ляется грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития. Легко сказать — понимать, но разве непонятно каждому, сколько различных вещей можно понимать в одно время, читая одну и ту же книгу? Ученик, не понимая двух-трех слов в фразе, может понимать тонкий оттенок мысли или отношение ее к предыдущему. Вы, учитель, налегаете на одну сторону понимания, а ученику вовсе не нужно того, что вы хотите объяснить ему. Иногда он понял, только не умеет доказать вам того, что понял вас, сам же в то же время смутно догадывается и воспринимает совершенно другое и весьма для него полезное и важное. Вы пристаете к нему, чтобы он объяснился, но ведь он словами должен объяснить то впечатление, которое произвели на него слова, и он молчит или же начинает говорить вздор, лжет, обманывает, пытается отыскать то, что вам нужно, подделаться под ваши желания или выдумывает несуществующую трудность и бьется над ней; общее же впечатление, произведенное книгой, поэтическое чутье, помогавшее ему угадывать смысл, забито и спряталось. Мы читали «Вия» Гоголя, повторяя своими словами каждый период. Всё шло хорошо до 3-й страницы, — там есть следующий период: «Весь этот ученый народ, как семинария, так и бурса, которые питали какую-то наследственную неприязнь между собою, был чрезвычайно беден на средства к прокормлению и притом необыкновенно прожорлив, так что сосчитать, сколько каждый из них уписывал за ужином галушек, было бы совершенно невозможное дело, и потому доброхотные пожертвования зажиточных владельцев не могли быть достаточны».

Учитель. Ну, что вы прочли? *(Почти все эти ученики очень развитые дети.)*

Лучший ученик. В бурсе народ обжора всё был, бедный, и за ужином уписывал галушки.

Учитель. Еще что?

Ученик *(плут и памятливый, говорит, что̀ в голову пришло)*. Невозможное дело, доброхотные жертвовали.

Учитель *(с досадой)*. Надо подумать. Не то. Что же невозможное дело?

Молчание.

Учитель. Прочтите еще раз.

Прочли. Один, памятливый, прибавил еще несколько запомненных слов: *семинария, прокормление зажиточных владельцев.*

не могли быть достаточны. Никто ничего не понял. Стали говорить совершенный вздор. Учитель пристал к ним.

Учитель. Что же невозможное дело?

Ему хотелось, чтобы они сказали, что невозможно сосчитать.

Один ученик. Бурса — невозможное дело.

Другой ученик. Очень беден, невозможно.

Снова перечли. Как иголки искали того слова, которое нужно было учителю, попадали на всё, кроме слова *сосчитать*, и пришли в окончательное уныние. Я — этот самый учитель — не отстал и добился того, что они разложили весь период, но поняли уже гораздо хуже, чем тогда, когда повторил первый ученик. Впрочем и понимать-то было нечего. Небрежно связанный, растянутый период, ничего не дающий читателю, сущность которого была понята сразу: народ бедный и прожорливый уписывал галушки, — больше ничего и не хотел сказать автор. Я бился только из-за формы, которая была дурна, и, добиваясь ее, испортил весь класс на целое после-обеда, погубил и перемял пропасть только что распускавшихся цветков разностороннего понимания. В другой раз я так же грешно и безобразно бился над истолкованием слова *орудие*, и так же тщетно. В тот же день в классе рисования ученик Ч. протестовал против учителя, требовавшего, чтобы написано было на тетрадках: *Рисованье Ромашки.* Он говорил, что рисовали мы сами на тетрадках, а фигуру выдумывал только Ромашка, и потому надо писать не рисование, а сочинение Ромашки. Каким образом различие этих понятий пришло ему в голову, точно так же, каким образом являются, хотя и редко, причастия и вводные предложения в их сочинениях, — остается для меня таинством, в которое лучше не пытаться проникать.

Нужно давать ученику случаи приобретать новые понятия и слова из общего смысла речи. Раз он услышит или прочтет непонятное слово в понятной фразе, другой раз в другой фразе, ему смутно начнет представляться новое понятие, и он почувствует наконец, случайно, необходимость употребить это слово, — употребит раз, и слово и понятие делаются его собственностью. И тысячи других путей. Но давать сознательно ученику новые понятия и формы слова, по моему убеждению, так же невозможно и напрасно, как учить ребенка ходить по законам равновесия.

Всякая такая попытка не подвигает, а удаляет ученика от

предположенной цели, как грубая рука человека, которая, желая помочь распуститься цветку, стала бы развертывать цветок за лепестки, и перемяла бы всё кругом.

Писание, грамматика и каллиграфия. Писание велось следующим образом: ученики выучивались одновременно узнавать и чертить буквы, складывать и писать слова, понимать прочитанное и писать. Они становились около стены, расчеркивая мелом отделы, и один из них диктовал то, что ему приходило в голову, другие писали. Ежели их было много, то они разделялись на несколько групп. Потом по очереди диктовали другие, и все перечитывали друг у друга. Писали печатными буквами и сначала поправляли ошибки неверностей складов и отделения слов, потом ошибки *о — а*, а потом *ѣ — е*, и т. д. Класс этот образовался сам собою. Каждый выучившийся писать буквы ученик бывает одержим страстью писать, и первое время двери, наружные стены школы и изб, где живут ученики, бывают исписаны буквами и словами. Написать же целую фразу (в роде того, что нынче Марфутка подралась с Ольгушкой) доставляет ему еще большее удовольствие. Чтобы организировать этот класс, учителю стоило только научить детей, как вести дело вместе, так же как взрослый научает ребят какой-нибудь детской игре. И в самом деле, — класс этот без изменений велся два года и каждый раз так же весело и живо, как хорошая игра. Тут и чтение, и выговор, и писанье, и грамматика. При этом письме достигается само собою труднейшее дело для начала изучения языка — вера в непоколебимость формы слова, не одного печатного, но и устного, *своего* слова. Я думаю, что каждый учитель, преподававший язык не по одной грамматике Востокова, встречался с этою первою трудностью. Вы хотите обратить внимание ученика на какое-нибудь слово — *меня*, положим. Вы ловите его фразу: «Микишка столкнул *меня* с крыльца», сказал он. «Кого столкнул?» говорите вы, прося его повторить фразу и надеясь найти «*меня*». «*Нас*», отвечает он. «Нет, как ты сказал?» спрашиваете вы. «Мы упали с крыльца от Микишки», или: «Как он тòркнет нас — Праскутка полетела, и я за ней», отвечает он. Вы ищете тут ваш винительный падеж единственного числа и его окончание. А он не может понять, чтобы было что-нибудь различное в сказанных им словах. Ежели же вы возьмете книжку или станете повторять его фразу, то он будет разбирать с вами не живое

слово, а что-то совсем другое. Когда же он диктует, каждое слово его ловится налету другими учениками и пишется. — «Как ты сказал? как?» и ужь ему не дадут изменить ни одной буквы. При этом беспрестанно бывают споры из-за того, что один написал так, а другой иначе, и весьма скоро диктующий начинает задумываться, кàк сказать, и начинает понимать, что есть в речи две вещи: форма и содержание. Он скажет какую-нибудь фразу, думая только о содержании, — быстро, как одно слово, вылетит из него эта фраза. Его начинают допрашивать: как? что? — и он, сам себе повторяя ее по нескольку раз, уясняет форму и составные части речи и закрепляет их словом.

Так пишут в 3-м, т. е. низшем классе, — кто умеет писать скорописными, кто печатными. Мы не только не настаиваем на писаньи скорописными, но ежели бы позволяли себе что-нибудь запрещать ученикам, мы бы не позволяли им писать скорописными, которые портят руку и нечетки. Скорописные буквы входят в их писанье сами собой: один выучится у старшего — одну, две буквы, — другие перенимают и часто пишут слова таким образом: *дяденька*, и не пройдет недели, как все пишут скорописными. С каллиграфией случилось нынешним летом совершенно то же, что с механическим чтением. Ученики писали очень дурно, и новый учитель ввел писанье с прописей (тоже весьма степенное и покойное для учителя упражнение). Ученики стали скучать, мы принуждены были бросить каллиграфию и не могли придумать средства для исправления почерка. Старший класс сам нашел это средство. Окончив писать священную историю, старшие ученики стали просить домой свои тетради. Тетрадки были испачканы, растерзаны, уродливо написаны. Аккуратный математик Р. попросил бумажки и стал переписывать свою историю. Всем это понравилось. «И мне бумажки, и мне тетрадку!» и нашла мода каллиграфии, продолжающаяся до сих пор в высшем классе. Они берут тетрадь, кладут перед собой азбуку прописей, списывают каждую букву, хвастаются друг перед другом и сделали в две недели большие успехи. Почти каждого из нас заставляли маленького есть за столом непременно с хлебом, и почему-то тогда не хотелось, а теперь хочется есть с хлебом. Почти каждого из нас заставляли держать перо вытянутыми пальцами, и мы все держали перо скрючивши пальцы, потому что они были коротки, а теперь вытягиваем пальцы. Спрашивается: за что нас так

мучали, тогда как это пришло само собою, когда понадобилось? Не придет ли эта охота и потребность знания во всём точно так же?

Во 2-м классе пишут сочинения с устного рассказа из священной истории на аспидных досках, потом переписывают на бумагу. В 3-м, меньшем классе пишут, что̀ вздумают. Кроме того, меньшие по вечерам пишут поодиночке фразы, составленные всеми вместе. Один пишет, а другие перешептываются между собой, замечая его ошибки, и ждут только окончания, чтоб уличить его в *ѣ* или в отставленном не на месте предлоге, а иногда, чтобы и самим соврать. Правильно писать и поправлять ошибки у других составляет для них большое удовольствие. Старшие схватывают каждое попавшееся письмо, упражняются в поправлении ошибок, стараются из всех сил писать хорошо, но грамматику и анализ языка терпеть не могут и, несмотря на наше бывшее пристрастие к анализу, допускают его в очень малых размерах, засыпают или уклоняются от классов.

Мы делали различные попытки преподавания грамматики и должны сознаться, что ни одна из них не достигла цели — сделать это преподавание занимательным. Во втором и первом классах было начато летом новым учителем объяснение частей предложения, и дети — и то сначала некоторые — интересовались им, как шарадами и загадками. Часто, по окончании урока, они нападали на мысль загадок и забавлялись загадыванием друг другу то того: где будет сказуемое? то того: что̀ сидит на ложке, свесивши ножки? Приложений же к верному письму никаких не было, а ежели и были, то более ошибочные, чем верные. Точно так же, как это бывает с буквой *о*, вместо *а*, — скажешь, что выговаривается *а*, а пишется *о*: он и пишет: *робота*, *молина:* скажешь, что два сказуемых разделяются запятою, он пишет: *хочу*, *сказать*, и т. п. Требовать от него, чтобы он дал себе всякий раз отчет, что̀ в каждом предложении дополнительное, что̀ сказуемое — невозможно. Ежели же он и даст себе отчет, то при отыскивании утратит всё чутье, необходимое ему для того, чтобы правильно написать остальное, не говоря уже о том, что при синтаксическом разборе учитель беспрестанно бывает принужден хитрить перед учениками и обманывать их, что̀ они чувствуют очень хорошо. Нам попалось, например, предложение: на земле не было гор.

Один сказал, что подлежащее — земля, другой, что подлежащее — горы, а мы сказали, что это безличное предложение, и хорошо видели, что ученики замолчали только из приличия, но поняли очень хорошо, что наш ответ был гораздо глупее их ответов, в чем и мы внутренно согласились. — Убедившись в неудобстве анализа синтаксического, попробовали мы также этимологический разбор — части речи, склонения и спряжения, и также загадывали друг другу загадки о дательном неокончательном и наречии, и результатом вышла та же скука, то же злоупотребление приобретенного нами влияния и та же неприложимость. В старшем классе всегда ставят *ѣ* в дательном и предложном падежах, но когда они поправляют ту же ошибку у младших, они никогда не могут ответить — почему, и должны быть наведены на загадки падежей, чтобы вспомнить правило: в дательном *ѣ*. Самые младшие, еще ничего не слыхавшие о частях речи, очень часто кричат: *себѣ* — *ѣ*, сами не зная почему и, видимо, наслаждаясь тем, что угадали. Пробовал я в последнее время во втором классе упражнение своего изобретения, которым я увлекся, как и все изобретатели, и которое мне казалось необыкновенно удобным и рациональным до тех пор, пока я не убедился в несостоятельности его из практики. Не называя частей речи предложения, я заставлял их писать что-нибудь, иногда задавая предмет, т. е. подлежащее, и вопросами заставлял их расширять предложение, вставляя определения, новые сказуемые, подлежащие, обстоятельства и дополнения. «Волки бегают». Когда? где? как? какие волки бегают? кто еще бегают? бегают и еще что делают? Мне казалось, что, привыкая к ответам на вопросы, требующие той или другой части, они усвоят себе различие частей предложения и речи. Они и усвоивали себе их, но скучали и внутренно спрашивали себя: зачем? — что̀ и я должен был спросить у себя и не нашел ответа. Никак не отдает без борьбы человек и ребенок свое живое слово на механическое разложение и уродование. Есть какое-то чувство самосохранения в этом живом слове. Ежели должно ему развиваться, то оно стремится развиваться самостоятельно и сообразно только со всеми жизненными условиями. Только что вы хотите поймать это слово, завинтить его в верстак, обтесать и дать ему нужные, по вашему мнению, украшения, как это слово, с живою мыслью и содержанием, сжалось, спряталось, и у вас в руках остается одна шелуха,

над которой вы можете делать свои ухищрения, не вредя и не принося пользы тому слову, которое вы хотели образовывать.

До сих пор во втором классе продолжаются синтаксический и грамматический анализ, упражнение в расширении предложений, но идут вяло и, полагаю, скоро падут сами собою. Кроме того, как упражнение в языке, хотя и вовсе не грамматическое, мы употребляем следующее.

1) Из заданных слов мы предлагаем составлять периоды; например, мы пишем: *Николай*, *дрова*, *учиться*, а они пишут — один: «ежели бы Николай не рубил дрова, то пришел бы учиться», а другой: «Николай хорошо дрова рубит, надо у него поучиться» и т. д.

2) Сочиняем стихи на заданный размер, и это упражнение более всех других занимает старших учеников. Стихи выходят в роде следующих:

У окна сидит старик
В прорванном тулупе,
А на улице мужик
Красны яйца лупит.

3) Упражнение, имеющее большой успех в низшем классе: задается какое-нибудь слово — сначала существительное, потом прилагательное, наречие, предлог. Один выходит за дверь, а из оставшихся каждый должен составить фразу, в которой бы находилось заданное слово. Выходивший должен угадывать.

Все эти упражнения — писание фраз по данным словам, стихосложение и угадывание слов — имеют одну общую цель: убедить ученика в том, что слово есть слово, имеющее свои непоколебимые законы, изменения, окончания и соотношения между этими окончаниями, — убеждение, которое долго не приходит им в голову и которое необходимо прежде грамматики. Все эти упражнения нравятся; все упражнения в грамматике порождают скуку. Страннее, знаменательнее всего то, что грамматика скучна, несмотря на то, что нет ничего легче ее. Как только вы не станете учить ее по книге, начиная с определений, шестилетний ребенок через полчаса начинает склонять, спрягать, узнавать роды, числа, времена, подлежащие и сказуемые, и вы чувствуете, что он знает всё это точно так же хорошо, как и вы сами. (В нашей местности нет среднего рода: ружье, сено, масло, окно — всё *она*, *большая* и *дурная*, и тут грамматика

ничего не помогает. Старшие ученики третий год знают все правила склонения и окончаний родов, а всё-таки пишут: в этой сене много щавельнику — и отвыкают только настолько, насколько их поправляешь и насколько помогает чтение.) Чему же я их учу, спрашиваешь себя, когда они всё это знают так же, как я? Спрошу ли я у них, как будет «большой» множественного числа родительного падежа женского рода? спрошу ли, где сказуемое, где дополнение? спрошу ли — от какого слова происходит «распахнулся»? — ему трудна только номенклатура, а прилагательное, в каком хотите падеже и числе, он употребит всегда без ошибки. Стало быть, он знает склонение. Речи он никогда не скажет без сказуемого и дополнения не смешает с ним. «Распахнуться» — он чувствует, что родственно с словом «пах», и сознает законы образования слов лучше вас, потому что никто так часто не выдумывает новых слов, как дети. К чему же эта номенклатура и требование философских определений, которые свыше его сил? Единственное объяснение необходимости грамматики, кроме требования на экзаменах, может быть найдено в приложении ее к правильному изложению мыслей. В своем личном опыте я не нашел этого приложения, не нахожу его в примерах жизни людей, не знающих грамматики и пишущих правильно, и кандидатов филологии, пишущих неправильно, и не нахожу почти ни одного намека на то, чтобы знания грамматики Ясно-полянских школьников прилагались ими к какому-нибудь употреблению. Мне кажется, что грамматика идет сама собой, как умственное небесполезное гимнастическое упражнение, а язык — уменье писать, читать и понимать — идет сам собой. Геометрия и вообще математика представляются сначала тоже только умственной гимнастикой, но разница в том, что каждое положение геометрии, каждое математическое определение ведет за собой дальнейшие и бесконечные выводы и приложения; в грамматике же, ежели бы даже согласиться с теми, которые видят в ней приложение к языку, есть весьма тесная граница этих выводов и приложений. Как только ученик тем или другим путем овладел языком, все приложения из грамматики обрываются, отпадают, как что-то мертвое и отжитое.

Мы лично всё еще не можем вполне отрешиться от предания, что грамматика, в смысле законов языка, необходима для правильного изложения мыслей; нам даже кажется, что есть по-

требность грамматики в учащихся, что в них бессознательно лежат законы грамматики; но мы убеждены, что грамматика, которую мы знаем, совсем не та, какая нужна учащимся, и что в этом обычае преподавания грамматики есть какое-то большое историческое недоразумение. Ребенок узнаѐт, что надо писать *ѣ* в слове «себѣ» не потому, что оно в дательном падеже, сколько бы раз вы это ему ни говорили, и не потому только, что он слепо подражает тому, что̀ видел написанным несколько раз, — он обобщает эти примеры, но только не в форме дательного падежа, а как-то иначе. У нас есть ученик из другого училища, прекрасно знающий грамматику и никогда не умеющий отличить 3-е лицо от неопределенного наклонения в возвратном залоге, и другой ученик, Федька, не имеющий понятия о неокончательном и никогда не ошибающийся и объясняющий себе и другим дело посредством прибавления слова «будет», т. е. «довольно». *Я не хочу учиться.* Он сомневается и говорит: ты не хочешь учиться? Ну, так будет учиться. Значит *ерь.* — А ежели такая речь: *Сёмка дурно учится!* Он говорит: дурно учится? Так будет учится. И это не выходит, по его мнению, и он не ставит *ерь.* Мы в Ясно-полянской школе, точно так же как и в обучении грамоте, признаем в обучении языка все известные способы небесполезными и употребляем их по мере того, как они охотно принимаются учениками, и по мере наших знаний; вместе с тем, мы не признаем ни одного из этих приемов исключительным и постоянно пытаемся отыскивать новые приемы. Мы столь же мало согласны с способом г-на Перевлесского, который не выдержал двухдневного опыта в Ясно-полянской школе, сколько и с весьма распространенным мнением, что единственный способ для изучения языка — есть писание, несмотря на то, что писание составляет в Ясно-полянской школе главный способ изучения языка. Мы ищем и надеемся найдти.

Писание сочинений. В первом и втором классе выбор сочинений предоставляется самим ученикам. Любимый предмет сочинений для первого и второго класса есть история Ветхого Завета, которую они пишут два месяца после того, как ее им рассказал учитель. Первый класс начал недавно писать Новый Завет, но далеко не так успешно, как Ветхий, даже орфографических ошибок они делали больше, — они хуже понимали. В первом классе мы попробовали сочинения на заданные темы. Первые темы, которые самым естественным путем пришли

нам в голову, были описания простых предметов, как-то: хлеба, избы, дерева и т. д.; но, к крайнему удивлению нашему, требования эти доводили учеников почти до слез, и, несмотря на помощь учителя, подразделявшего описание хлеба на описание о его произрастании, о его производстве, об употреблении, — они решительно отказывались писать на темы такого рода и, ежели писали, то делали непонятные, безобразнейшие ошибки в орфографии, в языке и смысле. Мы попробовали задать описание каких-нибудь событий, и все обрадовались, как будто им сделали подарок. Столь любимое в школах описание так называемых простых предметов: свиньи, горшка, стола, оказалось без сравнения труднее, чем целые, из воспоминаний взятые рассказы. Одна и та же ошибка повторилась при этом, как и во всех других предметах преподавания: учителю кажется легким самое простое и общее, а для ученика только сложное и живое кажется легким. Все учебники естественных наук начинаются с общих законов, учебники языка — с определений, истории — с разделений на периоды, даже геометрия — с определения понятия пространства и математической точки. Почти всякий учитель, руководясь тем же путем мышления, первым сочинением задает определение стола или лавки и не хочет убедиться, что для того, чтобы определить стол или лавку, нужно стоять на высокой степени философско-диалектического развития, и что тот же ученик, который плачет над сочинением о лавке, прекрасно опишет чувство любви или злобы, встречи Иосифа с братьями, или драки с товарищем. Предметами сочинений выбирались сами собою описания событий, отношения к лицам и передача слышанных рассказов.

Писать сочинения составляет их любимое занятие. Как только вне школы старшим ученикам попадется бумага и карандаш, они пишут не *Милос. Милостивой*, а пишут из головы сказку своего сочинения. В первое время меня смущала нескладность, непропорциональность постройки сочинений; я внушал то, что̀ мне казалось нужно, но они понимали меня навыворот, и дело шло худо, — они всё как будто не признавали другой потребности, как той, чтобы не было ошибок. Теперь же пришло само собой время, и часто слышатся неудовольствия, когда сочинение растянуто или встречаются частые повторения, скачки от одного предмета к другому. В чем состоят их требования — трудно определить, но требования эти

законны. — Нескладно! кричат некоторые, слушая сочинение товарища; некоторые не хотят читать своего после того, как прочтенное сочинение товарища хорошо; некоторые вырывают тетрадку из рук учителя, недовольные, что не так выходит, как они хотели, и читают сами. Личные характеры начинают выражаться так резко, что мы делали опыт заставлять их угадывать, чье мы читали сочинение, и в первом классе угадывают без ошибки.

По недостатку места, мы откладываем описание преподавания языка и других предметов и выписки из дневников учителей до другого *нумера*; здесь же приводим образцы сочинений двух учеников 1-го класса, без изменений орфографии и знаков препинания, расставленных ими самими. Сочинения же их из священной истории надеемся поместить в следующей *книжке*.

Сочинения Б. (самого плохого ученика, но оригинального и бойкого мальчика) о Туле и об ученьи. Сочинение об ученьи имело большой успех между ребятами. Б. 11 лет, он учится третью зиму в Ясно-полянской школе, но учился прежде.

«О Тулѣ. На другое Воскресенье я опять поѣхалъ въ Тулу Когда пріѣхали, то Владиміръ Александровичъ намъ говоритъ съ Васькой Ждановымъ ступайте въ Воскресную школу. Мы пошли, шли, шли, насилушка нашли, приходимъ и видимъ, что всѣ учителя сѣдятъ. И тамъ я видѣлъ учителя тотъ который училъ насъ ботаники. Тутъ я говорю здравствуйте господа! они говорятъ здрастуй. Потомъ я взошелъ въ классъ, сталъ возлѣ стола такъ мнѣ стало скучно, я взялъ и пошелъ по Тулѣ. Ходилъ, ходилъ и вижу что одна баба торгуетъ калачами. Я сталъ доставать изъ кармана деньги, когда вынулъ и сталъ покупать калачи, купилъ и пошелъ. А еще я видѣлъ на башнѣ ходитъ человѣкъ и смотритъ не горитъ ли гдѣ. Я объ Тулѣ кончилъ».

«Сочиненье о томъ какъ я учился».

«Когда мнѣ было восемь лѣтъ, то меня отдали на Грумы къ скотницы. Тамъ я учился хорошо. А потомъ пришла скука на меня, я сталъ плакать. А бабка возьметъ палку и ну меня бить. А я еще больше кричу. И черезъ несколько дней я поѣхалъ домой и все расказалъ. И меня оттуда взяли и отдали къ дунькиной матери. Я тамъ учился хорошо и меня тамъ никогда не били, и я тамъ выучилъ всю азбуку. Потомъ меня отдали къ Фоки Демидовичу. Онъ меня очень больно билъ. Однажды

я отъ него убижалъ, а онъ меня вилѣлъ поимать. Когда меня поймали и повели къ нему. Онъ меня взялъ, разложилъ на скамейкѣ и взялъ въ руки пукъ розокъ и началъ меня бить. А я кричу на всю глотку, и когда онъ меня высикъ и заставилъ читать. А самъ слушаетъ и говоритъ: ахъ? ты сукинъ сынъ ишъ какъ скверно читаетъ! ишъ какой свинья».

Вот два образца сочинений Федьки: одно — на заданную тему о хлебе, как он растет; другое выбранное им самим, о поездке в Тулу. (Федька учится третью зиму. Ему 10 лет.)

«О хлѣбѣ. Хлѣбъ растетъ изъ земли. Съ начала онъ зеленый бываетъ хлѣбъ. А когда она подростетъ, то изъ ней выростутъ колосья и ихъ жнутъ бабы. Еще бываетъ хлѣбъ какъ трава, то скотина его ѣстъ очень хорошо».

Этим всё кончилось. Он чувствовал, что нехорошо, и был огорчен. О Туле же написал следующее, без поправок.

«О Тулѣ. Когда я еще былъ малъ, мнѣ, было годовъ пять; то я слышалъ народъ ходилъ въ какую-то Тулу и я самъ не зналъ, что за такая Тула. Вотъ я спросилъ батю. Бать! въ какую это Тулу вы ѣздиете, ай она хороша? Батя говоритъ: хороша. Вотъ я говорю, Бать! возьми меня съ собой, я посмотрю Тулу. Батя говоритъ ну что-жь, пусть придетъ воскресенье я тебя возьму. Я обрадовался сталъ по лавкѣ бѣгать и прыгать. Послѣ этихъ дней пришло воскресенье. Я только всталъ по утру а батя уже запрягаетъ лошадей на дворѣ, я скорѣе сталъ обуваться и одѣваться. Только я одѣлся и вышелъ на дворъ, а батя ужь запрегъ лошадей. Я сѣлъ въ сани и поѣхалъ. Ѣхали, ѣхали, проѣхали четырнадцать верстъ. Я увидалъ высокую церковь и закричалъ: батюшка! вонъ какая церковь высокая. Батюшка говоритъ: есть церковь ниже да красивей, я сталъ его просить, батюшка пойдемъ туда, я помолюсь Богу. Батюшка пошелъ. Когда мы пришли, то вдругъ ударили въ колоколъ, я испугался и спросилъ батюшку, что это такое, или играютъ въ бубны. Батюшка говоритъ: нѣтъ это начинаетъ обѣдня. Потомъ мы пошли въ церковь молиться Богу. Когда мы помолились, то мы пошли на торгъ. Вотъ я иду, иду а самъ спотыкаюсь, все смотрю по сторонамъ. Вотъ мы пришли на базаръ, я увидалъ продаютъ калачи и хотѣлъ взять безъ денегъ. А мнѣ батюшка говоритъ, не бери, а то шапку снимутъ. Я говорю за что снимутъ, а ба-

тюшка говоритъ, не бери без денегъ, я говорю ну дай мне гривну, я куплю себѣ калачика. Батя мнѣ далъ, я купилъ три калача и съѣлъ и говорю: батюшка, какіе калачи хорошіе. Когда мы закупили все, мы пошли къ лошадямъ и напоили ихъ, дали имъ сѣна, когда они поѣли, мы запрегли лошадей и поѣхали домой, я взошелъ въ избу и раздѣлся и началъ расказывать всѣмъ, какъ я былъ въ Тулѣ, и какъ мы съ батюшкой были въ церкви, молились Богу. Потомъ я заснулъ и вижу во снѣ будто батюшка ѣдитъ опять въ Тулу. Тотчасъ я проснулся, и вижу все спятъ, я взялъ и заснулъ».

ЯСНО-ПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ.

Священная история. Русская история. География.

Священная история. С самого основания школы и даже в настоящее время, занятия по предмету священной и русской истории идут таким образом: дети собираются около учителя, и учитель, руководствуясь только Библией, а для русской истории — «Норманским периодом» Погодина и сборником Водовозова, рассказывает, потом спрашивает, и все начинают говорить вдруг. Когда слишком много голосов вместе, учитель останавливает, заставляя говорить одного; как только один заминается, он снова вызывает других. Когда учитель замечает, что некоторые ничего не поняли, он заставляет повторить одного из лучших для непонявших. Это не было выдумано, а сделалось само собою и повторяется при 5 и при 30 учениках всегда одинаково успешно, ежели учитель следит за всеми, не позволяет кричать, повторяя уже сказанные слова, не позволяет разгораться крику до неистовства, а регулирует этот поток веселой оживленности и соревнования настолько, насколько ему нужно.

Летом, во время частых посещений и перемены учителей, порядок этот изменился, и преподавание истории пошло гораздо хуже. Общий крик был непонятен для нового учителя; ему казалось, что рассказывающие в крике не расскажут одни; ему казалось, что кричат только для крику, главное же — было жарко и тесно в толпе лезущих ему на спину и к самому рту учеников. (Чтобы лучше понимать, детям необходимо быть близко к тому человеку, который говорит, видеть всякую перемену выражения его лица, всякое его движение. Я не раз

замечал, что лучше всего помнятся всегда те места, где рассказывающему удалось сделать верный жест или верную интонацию.)

Новый учитель ввел сидение на лавках и отвечание поодиночке. Вызываемый молчал, мучился стыдом, а учитель, глядя в сторону, с *милым* видом покорности своей судьбе или кроткой улыбкой говорил: «ну... а потом? хорошо, очень хорошо» и т. д. — столь известный всем нам учительский прием.

Мало того, что я опытом убедился в том, что нет ничего вреднее для развития ребенка такого рода одиночного спрашивания и вытекающего из него начальнического отношения учителя к ученику, для меня нет ничего возмутительнее такого зрелища. Большой человек мучает маленького, не имея на то никакого права. Учитель знает, что ученик мучается, краснея и потея, стоя перед ним; ему самому скучно и тяжело, но у него есть правило, по которому нужно приучать ученика говорить одного.

А для чего приучать говорить одного, этого никто не знает. Нешто для того, чтобы заставить прочесть басенку при его или ее превосходительстве. Мне скажут, может быть, что без этого нельзя определить степени его знания. А я отвечу, что действительно нельзя постороннему лицу определить в час времени знания ученика, учитель же без отвечания ученика и экзамена всегда чувствует меру этих знаний. Мне кажется, что прием этот одиночного спрашивания есть остаток старого суеверия. В старину учитель, заставлявший всё учить наизусть, не мог иначе определить знания своего ученика, как приказав ему повторить всё от слова до слова. Потом нашли, что повторение наизусть слов не есть знание, и стали заставлять учеников повторять своими словами; но прием вызывания по одиночке и требования отвечать тогда, когда захочется учителю, не изменили. Было совершенно упущено из вида то, что можно потребовать от знающего наизусть повторения известных слов псалтыря, басни во всякое время и при всяких условиях, но что для того, чтобы быть в состоянии уловить содержание речи и передать ее своеобразно, ученик должен находиться в известном удобном для того настроении.

Не только в низших школах и гимназиях, но и в университетах я не понимаю экзаменов по вопросам иначе, как при заучивании наизусть, слово в слово или предложение в пред-

ложение. В мое время (я вышел из университета в 45 году) я перед экзаменами выучивал наизусть не слово в слово, но предложение в предложение и получал по 5 только у тех профессоров, тетрадки которых выучил наизусть.

Посетители, так много вредившие преподаванию в Яснополянской школе, принесли с одной стороны мне большую пользу. Они окончательно убедили меня, что отвечание уроков и экзамены есть остаток суеверия средневековой школы и при настоящем порядке вещей решительно невозможный и только вредный. Часто, увлекаясь ребяческим самолюбием, я хотел уважаемому мною посетителю в час времени показать знания учеников, и выходило или то, что посетитель убеждался в том, что ученики знают то, чего они не знали (я удивлял его каким-нибудь фокусом), или то, что посетитель полагал, что они не знают того, что̀ они очень хорошо знали. И такая путаница недоразумений происходила в это время между мной и посетителем — умным, талантливым и специалистом дела и при совершенной свободе отношений. Что же должно происходить при ревизиях директоров и т. п., не говоря уже о том расстройстве в ходе ученья и сбивчивости понятий, производимой такими экзаменами в учениках?

В настоящее время я убедился в следующем: резюмировать все знания ученика для учителя, как и для постороннего, невозможно, точно так же, как невозможно резюмировать мои, ваши знания из какой бы то ни было науки. Ежели бы сорокалетнего образованного человека повели на экзамен географии, было бы точно так же глупо и странно, как и когда ведут на такой экзамен 10-летнего человека. Как тот, так и другой должны отвечать не иначе, как наизусть, а в час времени действительных их знаний узнать нельзя. Чтобы узнать знания того и другого, надобно пожить с ними месяцы.

Там, где введены экзамены (под экзаменом я разумею всякое требование отвечания на вопрос), является только новый бесполезный предмет, требующий особенного труда, особенных способностей, и предмет этот называется *приготовлением к экзаменам или урокам*. Ученик гимназии учится истории, математике и еще главное — *искусству отвечания на экзаменах*. Я не считаю этого искусства полезным предметом преподавания. Я, учитель, оценяю степень знания своих учеников так же верно, как оценяю степень своих собственных знаний, хотя бы

ни ученик, ни я не докладывали мне уроков, а ежели посторонний хочет оценять эту степень знания, то пускай он поживет с нами, изучит результаты и приложения к жизни наших знаний. Другого средства нет, и все попытки экзамена суть только обман, ложь и препятствия преподаванию. В деле преподавания один самостоятельный судья — учитель, и контролировать могут его только сами ученики.

В преподавании истории ученики отвечали все вместе не для того, чтобы поверять их знания, но потому, что в них есть потребность словом закреплять полученные впечатления. Летом ни новый учитель, ни я этого не поняли; мы видели в этом только поверку их знаний и потому нашли удобнее поверять по одиночке. Я не обдумал тогда еще, отчего было скучно и нехорошо, но вера моя в правило свободы учеников спасла меня. Большинство стало скучать, человека три самых смелых постоянно одни отвечали, человека три самых робких постоянно молчали, плакали и получали нули. В продолжение лета я неглижировал классами священной истории, и учитель, любитель порядка, имел полный простор рассаживать по лавкам, мучить по одиночкам и негодовать на *закоснелость* детей. Я несколько раз советовал в классе истории спустить детей с лавок, но мой совет принимался учителем за милую и простительную оригинальность (как, я вперед знаю, совет этот будет принят и большинством читателей-учителей), и до тех пор, пока не поступил старый учитель, порядок прежний всё держался, и только в дневнике учителя являлись отметки в роде следующих: «от Савина не могу добиться ни одного слова; Гришин ничего не рассказал; упорство Петьки меня удивляет: не сказал ни одного слова; Савин еще хуже, чем прежде» и т. п.

Савин — это румяный, пухлый, с маслянымп глазками и длинными ресницами, сын дворника или купца, в дубленом тулупчике, в сапожках по ногам (а не отцовских), в александрийской рубашке и портках. Симпатическая и красивая личность этого мальчика поразила меня в особенности тем, что в классе арифметики он был первый по силе соображения и веселому оживлению. Читает и пишет он тоже недурно. Но как только спросят его, он подожмет на бок свою хорошенькую кудрявую головку, слезы выступают на большие ресницы, и он как будто спрятаться хочет от всех и видно страдает невыносимо. Заставишь его выучить, он расскажет, но сам складывать речь он

не может, или не смеет. Нагнанный ли страх прежним учителем (он уже учился прежде у лица духовного звания), недоверие ли к самому себе, самолюбие ли, неловкость ли между мальчиками ниже его, по его мнению, аристократизм или досада, что в этом одном он сзади других, что он уже раз показал себя в дурном свете учителю, оскорблена ли эта маленькая душа каким-нибудь неловким словом, вырвавшимся у учителя, или всё это вместе — Бог его знает, но эта стыдливость, ежели сама по себе и нехорошая черта, то наверно нераздельно связана со всем лучшим в детской душе его. Выбить это всё палкой физической или моральной можно, но опасно, чтобы не выбить вместе и драгоценных качеств, без которых плохо придется учителю вести его дальше.

Новый учитель послушал моего совета, спустил учеников с лавок, позволил лезть, куда они хотят, даже себе на спину, и в тот же урок все стали рассказывать несравненно лучше, и в дневнике учителя значилось, что даже «закоснелый Савин сказал несколько слов».

Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, — это дух школы. Этот дух подчинен известным законам и отрицательному влиянию учителя, т. е. что учитель должен избегать некоторых вещей, для того чтобы не уничтожить этот дух.... Дух школы, например, находится всегда в обратном отношении к принуждению и порядку школы, в обратном отношении к вмешательству учителя в образ мышления учеников, в прямом отношении к числу учеников, в обратном отношении к продолжительности урока и т. п. Этот дух школы есть что-то быстро сообщающееся от одного ученика другому, сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, — что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее, и потому долженствующее быть целью всякого учителя. Как слюна во рту необходима для пищеварения, но неприятна и излишня без пищи, так и этот дух напряженного оживления, скучный и неприятный вне класса, есть необходимое условие принятия умственной пищи. Настроение это выдумывать и искусственно приготавливать нельзя, да и ненужно, ибо оно всегда само собой является.

В начале школы я делал такие ошибки. Как скоро мальчик начинал плохо и неохотно понимать, находило на него столь обыкновенное школьное состояние *тупика*, я говорил: попрыгай, попрыгай! — Мальчик начинал прыгать, другие и он сам смеялись, и после прыганья ученик был другой. Но, повторив несколько раз это прыганье, оказалось, что как скажешь: Попрыгай! — на ученика находит еще бо̀льшая тоска, он начинает плакать. Он видит, что душевное состояние его не то, какое должно бы было быть и нужно, а управлять своею душой не может и никому не хочет позволить. Ребенок и человек воспринимает только в раздраженном состоянии, поэтому смотреть на веселый дух школы, как на врага, как на помеху, есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем.

Но когда оживление это в большом классе так сильно, что мешает учителю руководить классом, что учителя уже не слышно и не слушают, как же тогда, кажется, не прикрикнуть на детей и не подавить этого духа? Ежели оживление это имеет предметом урок, то лучше и желать нечего. Ежели же оживление это перешло на другой предмет, то виноват был учитель, не руководивший этим оживлением. Задача учителя, которую почти каждый исполняет бессознательно, состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно отпускать поводья ему. Вы спрашиваете одного, другому хочется рассказать, — он знает, он, перегнувшись к вам, смотрит на вас во все глаза, насилу может удержать свои слова, жадно следит за рассказчиком и не пропустит ему ни одной ошибки. Спросите его, и он расскажет страстно, и то, что̀ он расскажет, навсегда врежется в его памяти, но продержите его в таком напряжении, не позволяя ему рассказывать полчаса, он станет заниматься щипаньем соседа.

Другой пример: выдьте из класса уездного училища или немецкой школы, где было тихо, приказав продолжать занятия, и чрез полчаса послушайте у двери: класс оживлен, но предмет оживления другой, так называемые шалости. В наших классах мы часто делали этот опыт. Выдя в середине класса, когда уже много накричались, вы подойдете к двери и услышите, что мальчики продолжают рассказывать, поправляя, поверяя друг друга, и часто вместо того, чтобы без вас начать шалить, без вас вовсе затихают.

Как при порядке рассаживанья по скамьям и одиночного

спрашиванья, так и при этом порядке есть свои приемы, не трудные, но которые надо знать и без которых первый опыт может быть неудачен. Надо следить за тем, чтобы не было крикунов, повторяющих последние сказанные слова, только для радости шума. Надобно, чтобы эта прелесть шума не была бы главной их целью и задачей. Надобно поверять некоторых, могут ли они одни всё рассказать и усвоили ли себе смысл. Ежели учеников слишком много, то разделять на несколько отделений и заставлять рассказывать по отделениям друг другу.

Не надобно бояться того, что вновь пришедший ученик иногда с месяц не откроет рта. Надобно только следить за ним, занят ли он рассказом или чем другим. Обыкновенно вновь пришедший ученик сначала схватывает только вещественную сторону дела и весь погружается в наблюдение над тем, как сидят, лежат, как шевелятся губы у учителя, как вдруг все закричат, и он аккуратно садится так, как другие, и смелый, так же как другие, начинает кричать, ничего не запомнив и только повторяя слова соседа. Его останавливают учитель и товарищи, и он понимает, что требуется что-то другое. Пройдет несколько времени, и он сам кое-что начинает рассказывать. Как в нем распустился цветок понимания и когда, — узнать трудно.

Недавно мне удалось подметить такое расцветание понимания у одной забитой девочки, с месяц молчавшей. Рассказывал г-н У., а я был посторонним зрителем и наблюдал. Когда все принялись рассказывать, я заметил, что Марфутка слезла с лавки с тем жестом, с которым рассказчики переменяют положение слушающего на положение рассказывающего, и подошла поближе. Когда все закричали, я оглянулся на нее: она чуть заметно шевелила губами, и глаза ее были полны мысли и оживления. Встретившись со мной взглядом, она потупилась. Через минуту я снова оглянулся, — она опять шептала что-то про себя. Я попросил ее рассказать, она совсем растерялась. Через два дня она прекрасно рассказывала целую историю.

В нашей школе лучшая поверка того, что̀ ученики запоминают при таких рассказах, — рассказы, записанные ими самими из головы и с поправкою только орфографических ошибок.

Выписка из тетради 10-летнего М. «Бог велел Аврааму принесть своего сына Исаака на жертву. Авраам взял двух слуг, Исаак нес дрова и огонь, а Авраам нес нож. Когда они пришли к горе Ор, там Авраам поставил своих слуг, а сам пошел с Исааком на гору. Исаак говорит: батюшка! у нас всё есть, где же жертва? Авраам говорит: мне Бог тебя велел принесть. Вот Авраам разжег костер и положил своего сына. Исаак говорит: батюшка! свяжи меня, а то я встрепыхнусь и тебя убью. Авраам взял его и связал. Только размахнулся, а Ангел слетел с небес и удержал его руку и говорит: Авраам, не воскладывай на своего сына отрока руку, Бог видит твою веру. Потом Ангел говорит ему: ступай в куст, там запутался баран, принеси его вместо сына — и Авраам принес Богу жертву. Потом Аврааму пришло время женить своего сына. У них был работник Елиезер. Авраам призвал работника и говорит: поклянись мне, что ты не возьмешь в нашем городе невесту, а туда пойдешь, куда я тебя пошлю. Авраам послал его в землю Месопотамию к Нахору. Елиезер взял верблюдов и поехал. Когда приехал к колодцу, то стал говорить: Господи! дай мне такую невесту, какая прежде придет, напоит меня и верблюдов моих напоит, та моего господина Исаака невеста. Только Елиезер успел эти слова проговорить, идет девица. Елиезер стал просить у ней пить. Она дала ему пить и говорит: небось твои верблюды хотят пить. Елиезер говорит: пожалуй, напой. Она напоила и верблюдов, тогда Елиезер дал ей ожерелье и говорит: нельзя ли мне у вас переночевать. Она говорит: можно. Когда пришли они в дом, ее родные ужинают и стали сажать Елиезера ужинать. Елиезер говорит: я до сих пор не буду есть, пока слово скажу. Елиезер им сказал. Они говорят: мы согласны, как она? Спросили у ней, — она согласна. Потом отец с матерью благословили Ревекку, Елиезер сел с ней и поехали, а Исаак ходил по полю. Ревекка увидала Исаака и закрылась полотенцем. Исаак подошел к ней, взял ее за руку и повел к себе в дом, они и перевенчались».

Из тетради мальчика И. Ф. о Иакове. «Ревекка была девятнадцать лет неплодна, после родила двух близнецов, — Исава и Иакова. Исав занимался звероловством, а Иаков помогал матери. Один раз Исав пошел зверей бить и ничего не убил и пришел сердитый; а Иаков хлебает чечевичную похлебку. Исав пришел и говорит: дай мне этой похлебки. Иаков говорит:

отдай мне свое первенство. Исав говорит: возьми. — Поклянись! Исав поклялся. Потом Иаков дал Исаву похлебки. Когда Исаак ослеп, то говорит: Исав! поди убей мне какую-нибудь дичинку. Исав пошел, Ревекка услыхала это, говорит Иакову: поди убей двух козлят. Иаков пошел и убил двух козлят и принес матери. Она изжарила и обернула Иакова кожею, а пищу Иаков понес своему отцу и говорит: я тебе любимое кушанье принес. Исаак говорит: подойди ко мне поближе. Иаков подошел. Исаак стал щупать за тело и говорит: голос Иакова, а тело Исава. Потом благословил Иакова. Иаков только выходит из дверей, а Исав в дверь и говорит: на, батюшка, тебе любимое кушанье. Исаак говорит: у меня был Исав. Нет, батюшка, это тебя Иаков обманул, и пошел сам из дверей, заплакал и говорит: дай батюшка умрет, я тебе тогда отплачу. Ревекка говорит Иакову: поди попроси у отца благословения и ступай к дяде Лавану. Исаак благословил Иакова и он пошел к дяде Лавану. Тут Иакова пристигла ночь. Он стал в поле ночевать, нашел камень, положил в головы и заснул. Вдруг видит во сне будто от земли до неба стоит лестница, по ней вниз и вверх ходят Ангелы, а сверху сам Господь стоит и говорит: Иаков! землю, на которой ты лежишь, я тебе отдаю и твоему потомству. Иаков встал и говорит: как тут страшно, знать тут Божий дом, я оттуда возвращусь и построю церковь здесь; потом затеплил лампаду, и пошел дальше, — видит пастухи стерегут скот. Иаков стал у них спрашивать, где тут дядя Лаван живет? Пастухи говорят: вон его дочь гонит овец поить. Иаков подошел к ней, она не отвалит камня от колодца. Иаков отвалил камень и напоил овец и говорит: ты чья дочь? Она отвечает: Лавана. — Я тебе двоюродный брат. — Они поцеловались и пошли домой. Дядя Лаван принял его и говорит: Иаков, живи у меня, я тебе буду плату давать. Иаков говорит: я не буду жить за плату, а отдай за меня младшую дочь Рахиль. Лаван говорит: проживи у меня семь лет, тогда я отдам за тебя дочь Рахиль. Иаков прожил семь лет и дядя Лаван отдал Иакову вместо Рахили Лию. Иаков и говорит: дядя Лаван, на что ты меня обманул? Лаван говорит: проживи у меня еще семь лет, тогда я отдам за тебя младшую дочь Рахиль, а то у нас нет права отдавать младшую дочь прежде. Иаков прожил у дяди еще семь лет, тогда ужь Лаван отдал ему Рахиль».

Из тетради 8-летнего мальчика Т. Ф. О Иосифе. «У Иакова было двенадцать сыновей. Он больше всех любил Иосифа и сшил ему разноцветное платье. Тут Иосиф видел два сна и рассказывает братьям своим: «будто бы жали в поле рожь и нажали двенадцать снопов. Мой сноп прямо стоит и одиннадцать снопов моему снопу поклоняются». А братья говорят: неужели мы тебе будем поклоняться? А другой сон видел: «будто на небе одиннадцать звезд, солнце и месяц моей звезде поклоняются». А мать с отцом говорят: неужели мы тебе будем поклоняться? Братья пошли в даль скотину стеречь, потом отец посылает Иосифа братьям пищу несть; братья увидели его да и говорят: вот наш сновидец идет; давай его в бездонный колодезь посадим. Рувим себе и думает: как они куда отлучатся, я его вытащу. А тут едут купцы. Рувим говорит — продадим его купцам египетским. Иосифа и продали, а купцы продали Пентефрию царедворцу. Пентефрий его любил и жена его любила. Пентефрий куда-то отлучился, а его жена и говорит Иосифу: «Иосиф! давай моего мужа убьем и я за тебя замуж выйду». Иосиф говорит: «ежели ты в другой раз скажешь, я твоему мужу скажу». Она его за платье взяла и закричала. Слуги услыхали и пришли. Потом Пентефрий приехал. Жена ему рассказала, что Иосиф будто хотел его убить, а на ней жениться. Пентефрий велел его посадить в острог. Как Иосиф был добрый человек, он и там заслужил, и ему велено над острогом глядеть. Однажды Иосиф шел по темнице и видит, что двое сидят пригорюнившись. Иосиф подошел к ним и говорит: «что вы пригорюнившись?» Они и говорят: «мы вот в одну ночь видели два сна и некому нам разгадать». Иосиф говорит: «какой же?» Стал виночерпий рассказывать: «будто я сорвал три ягодки, нажал соку и подавал царю». Иосиф говорит: «ты через три дня будешь опять на своем месте». Потом стал хлебодар рассказывать: «будто я нес двенадцать в корзине хлебов и птицы разлетаются и клюют хлеб». Иосиф сказал: «ты через три дня будешь повешен и птицы разлетятся и будут твое тело клевать». Так и сбылось. Однажды царь Фараон видел в одну ночь два сна и всех собрал своих мудрецов и никто ему не разгадал. Виночерпий вспомнил и говорит: у меня есть человек на примете. Царь послал за ним коляску. Когда его привезли, царь стал рассказывать: «будто я стоял на берегу реки и вышли семь коров жирных, а семь худых, и худые

бросились на жирных и поели и не стали жирными». А другой сон видел: «будто росли на одном стебле семь колосьев полные, а семь пустых: пустые бросились на полных, поели и не стали полными». Иосиф говорит: «это вот к чему, — семь годов будут хлебородных, а семь голодных». Царь отдал Иосифу золотую цепь через плечо и с правой руки перстень и велел строить анбары».

Всё сказанное относится до преподавания как священной, так и русской истории, естественной истории, географии, отчасти физики, химии, зоологии, вообще всех предметов, исключая пения, математики и рисованья. О преподавании же собственно священной истории за это время должен сказать следующее.

Во-первых о том, почему выбран первоначально Ветхий Завет? Не говоря о том, что знание священной истории требовалось как самими учениками, так и их родителями, из всех изустных передач, которые я пробовал в продолжение трех лет, ничто так не приходилось по понятиям и складу ума мальчиков, как Библия. То же самое повторилось во всех других школах, которые мне случалось наблюдать. Я пробовал вначале Новый Завет, пробовал и русскую историю и географию; пробовал столь любимые в наше время *объяснения явлений природы*, но всё это забывалось и слушалось неохотно. Ветхий Завет запомнился сразу и рассказывался страстно, с восторгом и в классе, и дома и запоминался так, что через два месяца после рассказа дети из головы писали священную историю в тетрадках с весьма незначительными пропусками.

Мне кажется, что книга детства рода человеческого всегда будет лучшей книгой детства всякого человека. Заменить эту книгу мне кажется невозможным. Изменять, сокращать Библию, как это делают священные истории Зонтаг и т. п., мне кажется вредным. Всё, каждое слово в ней справедливо, как откровение, и справедливо, как художество. — Прочтите по Библии о сотворении мира и по краткой священной истории, и переделка Библии в священной истории вам представится совершенно непонятной; по священной истории нельзя иначе, как заучивать наизусть, по Библии ребенку представляется живая и величественная картина, которую он никогда не забудет. Выпуски в священной истории совершенно непонятны

и только нарушают характер и красоту священного писания. Зачем, например, во всех священных историях выпущено, что, когда не было ничего, дух Божий носился над бездной, что Бог, сотворив, оглядывает свое творенье и видит, что оно хорошо, и что тогда становится утро и вечер дня такого-то? Зачем выпущено то, что Бог вдунул в ноздри душу бессмертную, что, вынув у Адама ребро, заложил место мясом, и т. д.? Надобно читать Библию неиспорченным детям, чтобы понять, до какой степени всё это необходимо и истинно. Как обыкновенно слышать шуточки, что Библия неприличная книга, что ее нельзя давать в руки барышням. — Может быть, испорченным барышням нельзя давать Библии в руки, но, читая ее крестьянским детям, я не изменял и не выпускал ни одного слова. И никто не хихикал за спиной друг друга, и все слушали ее с замиранием сердца и естественным благоговением. История Лота и его дочерей, история сына Иуды возбуждают ужас, а не смех...

Как всё понятно и ясно, особенно для ребенка, и вместе с тем как строго и серьезно!.... Я не могу себе представить, какое возможно было бы образование, ежели бы не было этой книги? — А кажется, когда только в детстве узнал эти рассказы, отчасти забыл их впоследствии, — к чему они нам? И разве не то же ли самое было бы, ежели бы и вовсе не знал их?

Так оно кажется до тех пор, пока, начиная учить, не проверяешь над другими детьми всех элементов своего собственного развития. Кажется, можно выучить детей писать, читать, считать, можно дать им понятие об истории, географии и явлениях природы без Библии и прежде Библии, а однако нигде это не делается, — везде прежде всего ребенок узнает Библию, рассказы, выдержки из нее. Первое отношение учащегося к учащему основывается на этой книге. Такое всеобщее явление не случайно. Совершенно свободное мое отношение к ученикам, при начале Ясно-полянской школы, помогло мне разъяснить это явление.

Ребенок, или человек, вступающий в школу (я не делаю никакого различия между 10 и 30 или 70-летним человеком), вносит с собой свой известный, вынесенный им из жизни и любимый им взгляд на вещи. Для того чтобы человек какого бы то ни было возраста стал учиться, надобно, чтобы он полюбил ученье. Для того чтобы он полюбил ученье, нужно, чтобы он сознал ложность, недостаточность своего взгляда на вещи

и чутьем бы предчувствовал то новое миросозерцание, которое ему откроет ученье. Ни один человек и ребенок не был бы в силах учиться, ежели бы будущность его ученья представлялась ему только искусством писать, читать или считать; ни один учитель не мог бы учить, ежели бы он не имел в своей власти миросозерцания выше того, которое имеют ученики. Для того чтобы ученик мог отдаться весь учителю, нужно открыть ему одну сторону того покрова, который скрывал от него всю прелесть того мира мысли, знания и поэзии, в которой должно ввести его ученье. Только находясь под постоянным обаянием этого впереди его блещущего света, ученик в состоянии так работать над собой, как мы того от него требуем.

Какие же средства имеем мы для того, чтобы поднять перед учениками этот край завесы?.... Как я говорил, я думал, как и многие думают, что, находясь сам в том мире, в который мне надо вести учеников, мне легко будет это сделать, и я учил грамоте, я объяснял явления природы, я рассказывал, как в азбучках, что плоды ученья сладки, но ученики не верили мне и всё чуждались. Я попробовал читать им Библию и вполне завладел ими. Край завесы был поднят, и они отдались мне совершенно. Они полюбили и книгу, и ученье, и меня. Мне оставалось только руководить ими дальше. После Ветхого Завета я рассказал им Новый Завет, — они всё больше и больше любили ученье и меня. Потом я рассказывал им всеобщую, русскую, естественную историю: после Библии, они всё слушали, всему верили, всё дальше и дальше просились, и дальше и дальше раскрывались перед ними перспективы мысли, знания и поэзии. Может быть, это была случайность. Может быть, начав другим способом, в другой школе достигнуты были бы те же результаты. Может быть, — но случайность эта повторялась слишком неизменно во всех школах и во всех семьях, и объяснение этого явления слишком для меня ясно, чтобы я согласился признать его случайностью. Для того чтобы открыть ученику новый мир и без знания заставить его полюбить знания, нет книги, кроме Библии. Я говорю даже для тех, которые не смотрят на Библию, как на откровение. Нет, по крайней мере я не знаю произведения, которое бы соединяло в себе в столь сжатой поэтической форме все те стороны человеческой мысли, какие соединяет в себе Библия. Все вопросы из явлений природы объяснены этою книгой, все первоначаль-

ные отношения людей между собой, семьи, государства, религии в первый раз сознаются по этой книге. Обобщения мыслей, мудрость, в детски простой форме, в первый раз захватывает своим обаянием ум ученика. Лиризм псалмов Давида действует не только на умы взрослых учеников, но сверх того каждый из этой книги в первый раз узнает всю прелесть эпоса в неподражаемой простоте и силе. Кто не плакал над историей Иосифа и встречей его с братьями, кто с замиранием сердца не рассказывал историю связанного и остриженного Самсона, который, отмщая врагам, сам гибнет, казня врагов, под развалинами разрушенного дворца, и еще сотни других впечатлений, которыми мы воспитаны, как молоком матери?... Пускай те, которые отрицают воспитательное значение Библии, которые говорят, что Библия отжила, пускай они выдумают такую книгу, такие рассказы, объясняющие явления природы, или из общей истории, или из воображения, которые бы воспринимались так же, как библейские, и тогда мы согласимся, что Библия отжила.

Педагогия служит поверкою многих и многих жизненных явлений, общественных и отвлеченных вопросов.

Материялизм тогда только будет иметь право объявить себя победителем, когда будет написана Библия матерьялизма и детство будет воспитываться по этой Библии. Попытка Овэна не может служить доказательством такой возможности, как произрастание лимонного дерева в московской теплице не есть доказательство того, что деревья могут расти без открытого неба и солнца.

Я повторяю свое, выведенное, может быть, из одностороннего опыта, убеждение. Без Библии немыслимо в нашем обществе, так же, как не могло быть мыслимо без Гомера в греческом обществе, развитие ребенка и человека. Библия есть единственная книга для первоначального и детского чтения. Библия как по форме, так и по содержанию, должна служить образцом всех детских руководств и книг для чтения. Простонародный перевод Библии был бы лучшая народная книга. Появление такого перевода в наше время составило бы эпоху в истории русского народа.

Теперь о способе преподавания священной истории. Все краткие священные истории на русском языке я считаю двояким преступлением: и против святыни, и против поэзии. Все

эти переделки, имея в виду облегчать ученье священной истории, затрудняют его. Библия читается, как удовольствие, дома, облокотившись головой на руку. Историйки учатся с указкой наизусть. Мало того, что историйки эти скучны, непонятны, — они портят способность понимать поэзию Библии. Не раз замечал я, как дурной, непонятный язык нарушал воспринятие внутреннего смысла Библии. Непонятные слова, как «отрок, пучина, попрал» и т. п., запоминаются наравне с событиями, останавливают внимание учеников по своей новизне и служат для них как бы вехами, по которым они руководствуются в рассказе.

Очень часто ученик говорит только для того, чтобы употребить понравившееся ему словцо, и нет уже той простоты воспринимать одно содержание. Не раз замечал я тоже, как ученики из других школ всегда гораздо меньше, иногда вовсе не чувствовали прелести библейских рассказов, уничтоженной в них требованием заучиванья и связанными с ним грубыми приемами учителя. Ученики эти портили даже младших учеников и братий, в манере рассказа которых усвоивались известные пошлые приемы кратких священных историй. Такие пошлые рассказы посредством этих вредных книжонок перешли и в народ, и часто ученики из дома приносят с собой своеобразные легенды о сотворении мира, Адама и о Иосифе прекрасном. Такие ученики уже не испытывают того, что испытывают свежие ученики, слушая Библию и с замиранием сердца ловя каждое слово и думая, что вот-вот им, наконец, откроется вся премудрость мира.

Я преподавал и преподаю священную историю только по Библии и всякое другое преподавание считаю вредным.

Новый Завет рассказывается точно так же по Евангелию и пишется после на тетрадях. Новый Завет запоминается хуже и потому требует более частых повторений.

Вот образцы из историй Нового Завета.

Из тетради мальчика И. М. о Тайной Вечери.

«Раз Иисус Христос послал учеников в город Иерусалим и сказал им: «какой вам попадется человек с водою, то вы ступайте за ним и спросите у него: хозяин, укажи нам горницу, где бы нам приготовить пасху? Он вам укажет, там вы и приготовьте». Они пошли и увидали то, что̀ Он им сказал, и приготовили. К вечеру Иисус Сам отправился туда с учениками. Во

время вечери Иисус Христос снял с Себя одежду и подпоясался полотенцем. Потом взял рукомойник и налил его полон воды и стал подходить к каждому ученику и умывал ноги. Когда Он подошел к Петру и хотел ему обмыть ноги, то Петр сказал: «Господи! Ты мне никогда не обмоешь ног». А Иисус Христос ему сказал: «Ежели Я тебе не обмою ног, то ты со Мною не будешь вместе в Царствии Небесном». Тут-то Петр испугался и говорит: «Господи, не то что ноги мои, но и голову и всё тело мое». А Иисус ему сказал: «чистому только нужно обмыть ноги». Потом Иисус Христос оделся и сел за стол, взял хлеб, благословил его и разломил и стал давать своим ученикам и сказал: «берите и ешьте, — это есть тело Мое». Они взяли и съели. Потом Иисус взял чашу с вином, благословил ее и стал подносить ученикам и сказал: «берите и пейте, это есть кровь Моя Нового Завета». Они взяли и выпили. Потом Иисус Христос сказал: «Один из вас меня предаст». А ученики стали говорить: «Господи! не я ли?» А Иисус Христос говорит: «нет». Потом Иуда говорит: «Господи! не я ли?» А Иисус Христос сказал в половину голоса: «ты». После того Иисус Христос сказал своим ученикам: «тот меня предаст, которому Я дам кусок хлеба». Потом Иисус Христос дал хлеба Иуде. Тут же к нему вселился сатана, так что он смутился и ушел вон из комнаты».

Из тетради мальчика Р. Б.

«Потом Иисус Христос пошел с своими учениками в сад Гефсиманский молиться Богу, и сказал ученикам: «вы ждите Меня и не спите». Когда Иисус пришел и увидел, что его ученики спят, Он разбудил их и сказал: «вы Меня не могли подождать один час». Потом опять пошел молиться Богу. Он молился Богу и говорил: «Господи! нельзя ли этой чаше пройдти мимо», и до тех пор молился Богу, пока кровавый пот пошел. Ангел слетел с неба и стал Иисуса укреплять. Потом Иисус возвратился к ученикам и сказал им: «что вы спите, наступает час, в который Сын Человеческий предается в руки врагов своих». А Иуда уже сказал первосвященнику: «кого я поцелую, того вы берите». Потом ученики пошли за Иисусом и увидали толпу народа. Иуда подошел к Иисусу и хотел Его поцеловать. Иисус и говорит: «нечто ты Меня целованием предаешь?» А народу говорит: «кого вы ищете?» Они сказали Ему: «Иисуса Назарянина». Иисус сказал: «Я самый». От этого слова все попадали».

История. География.

Окончив Ветхий Завет, я естественно напал на мысль о преподавании истории и географии, и потому, что это преподавание до сих пор ведется везде в детских школах и сам я учил их, и потому, что история Евреев Ветхого Завета естественно, казалось мне, наводила детей на вопросы: где, когда и при каких условиях происходили известные им события, — что такое Египет, фараон, Ассирийский царь? и т. п.

Я начал историю, как всегда начинают, с древней. Но ни Моммзен, ни Дункер, ни все мои усилия не помогли мне сделать ее интересною. Им не было никакого дела до Сезостриса, египетских пирамид и Финикиян... Я надеялся, что подобные вопросы, как например, кто были народы, имевшие дело с Евреями, и где жили и странствовали Евреи, должны были бы интересовать их, — но ученики вовсе не нуждались в этих сведениях. Какие-то цари Фараоны, Египты, Палестины, когда-то и где-то бывшие, вовсе не удовлетворяют их. Евреи — их герои, остальные — посторонние, ненужные лица. Сделать же для детей героями Египтян и Финикиян мне не удалось за отсутствием материалов. Я полагаю — не удавалось и не удастся никому. Недостает ни исторических, ни художественных материалов. История Египтян, я полагаю, так же, ежели не больше, разработана, чем история Евреев, но Египтяне не оставили нам Библии. Как бы подробно мы ни знали о том, как строились пирамиды, в каком положении и отношении между собой были касты, — к чему нам это? — нам, т. е. детям. В тех историях нет Авраама, Исаака, Иакова, Иосифа, Самсона. Кое-что запоминалось и нравилось из древней истории — Семирамида и т. п., но запоминалось случайно, не потому, что объясняло что-нибудь, но потому, что было художественно-сказочно. Но такие места были редки, остальное было скучно, бесцельно, и я принужден был бросить преподавание общей истории.

С географией случилась такая же неудача, как с историей. Я рассказываю иногда, что̀ придется, из греческой, английской, швейцарской истории, без всякой связи, а только как поучительную и художественную сказку.

После всеобщей истории я должен был испытать всеми и везде принятую, отечественную для нас русскую историю, и я начал ту печально-известную нам русскую историю, ни художествен-

ную, ни поучительную, появившуюся в стольких различных переделках — от Ишимовой и до Водовозова. Я начинал ее два раза: первый раз до прочтения всей Библии и второй раз после Библии. До Библии ученики решительно отказались запомнить существование Игорей и Олегов. То же самое повторяется и теперь с младшими учениками. Те, которые на Библии не выучились еще вникать в рассказываемое и передавать его, те слушают по 5-ти раз и ничего не запоминают из Рюриков и Ярославов. Старшие ученики теперь запоминают русскую историю и записывают, но без сравнения хуже Библии, и требуют частых повторений. Рассказываем мы им по Водовозову и «Норманскому периоду» Погодина. Один из учителей как-то увлекся и, не послушавшись моего совета, не пропустил удельного периода и въехал во всю бессмыслицу и безурядицу Мстиславов, Брячиславов и Болеславов. Я вошел в класс в то время, как ученики должны были рассказывать. Трудно описать, что̀ из этого вышло. Долго все молчали. Вызванные учителем, наконец, заговорили, кто посмелее и попамятливее. Все умственные силы были напряжены на то, чтобы запомнить «*чудные*» имена, а кто что делал, было для них дело второстепенное.

«Вот он, как его, Барикав, что ль? — начал один, — пошел на ... как бишь его?» — «Муслав, Л. Н.?» подсказывает девочка. «Мстислав», отвечал я. «*И разбил его на голову*» — с гордостью говорит один. «Ты постой! река тут была». «А сын его войску собрал и *на голову* расшиб... как бишь его?» «Да что ее никак не поймешь», говорит девочка, которая памятлива, как слепой. «И то чудна̀я какая-то», говорит Сёмка. «Ну ее, Мислав, Числав, на что ее, чорт ее разберет!» — «Да ты не мешай, коли не знаешь!» — «Ну, ты знаешь, ловок больно!» — «Да ты что пихаешься-то?» Самые памятливые попытались еще и сказали бы, пожалуй, верно, ежели бы подсказать им кое-что. Но до того всё это было уродливо, и до того жалко было смотреть на этих детей; все они как куры, которым кидали прежде зерна и вдруг кинули песку, вдруг растерялись, раскудахтались, напрасно засуетились и готовы перещипать друг друга, что мы решили с учителем больше не делать таких ошибок. Пропустив удельный период, мы продолжаем русскую историю, и вот что из нее выходит в тетрадях старших учеников.

Из тетради ученика В. Р. «Наши предки назывались Славя-

нами. У них не было ни царей, ни князей. Они разделялись на роды, друг на друга нападали и ходили воевать. Однажды напали на Славян Норманы и победили, обложили данью. Потом они говорят: «Что мы так живем! давайте выберем себе князя, чтоб он над нами владел». Тут они выбрали Рюрика с двумя братьями — Синеусом и Трувором. Рюрик поселился в Ладоге, Синеус в Изборске у Кривичей, Трувор на Белоозере. Потом те братья померли. Рюрик поступил на их место.

«Потом пошли двое в Грецию, Аскольд и Дир, и зашли в Киев и говорят: «кто тут владеет?» Киевляне говорят: «тут были трое: Кий, Щек да Харив. Теперь они померли». Аскольд да Дир говорят: «давайте мы будем вами владеть». Народ согласился и стал им платить дань.

«Потом Рюрик приказал строить города и крепости и рассылал бояр, чтобы они собирали дань и приносили к нему. Потом Рюрик вздумал идти войной на Константинополь с двумя стами лодок. Когда он подъехал к этому городу, то в это время императора не было. Греки послали за ним. Народ всё молился Богу. Потом архиерей вынес ризу Божией Матери и обмочил в воду, и поднялась страшная буря, и лодки Рюриковы все разметало. И так даже очень не много спаслось. Потом Рюрик пошел домой и там умер. Остался у него один сын Игорь. Когда он был мал, то на его место поступил Олег. Ему хотелось завоевать Киев; он взял с собою Игоря и поехал прямо по Днепру. На пути он завоевал города Любич и Смоленск. Когда они подъехали к Киеву, то Олег послал своих послов к Аскольду и Диру сказать, что приехали купцы повидаться с ними, а сам половину войска спрятал в лодки, а половину оставил позади. Когда Аскольд и Дир вышли с небольшою дружиною, то Олегово войско выскочило из-под лодок и бросилось на них. Тут Олег поднял Игоря и сказал: «вы не князья и не княжеского рода, а вот кто князь». Тут Олег велел их убить и завоевал Киев. Олег остался тут жить, сделал этот город столицею и назвал матерью всех русских городов. Тут он велел строить города и крепости и разослал бояр, чтобы они собирали дань и приносили к нему. После он ходил воевать с соседними племенами, — он их много завоевал. Ему не хотелось воевать с смирными, а хотелось с храбрыми. Вот он собрался идти на Грецию и поехал прямо по Днепру. Когда он Днепр проехал, то поехал по Черному морю. Когда подъехал к Греции, то его войско выскочило

на берег и стало всё жечь и грабить. Олег говорит Грекам: «платите нам дань — на всякую лодку по гривне». Они обрадовались и стали платить им дань. Тут Олег набрал триста пудов и отправился домой».

Из тетради ученика В. М. «Когда Олег умер, то на его место поступил Рюриков сын Игорь. Игорю захотелось жениться. Однажды он пошел погулять с своею дружиною, ему нужно было переплыть через Днепр. Вдруг он увидал: плывет девица на лодке. Когда она подплыла к берегу, Игорь говорит: «посади меня». Она посадила. Потом Игорь женился на ней. Игорю хотелось отличиться. Вот он собрал войско и пошел на войну, прямо по Днепру, не направо, а налево. Из Днепра в Черное море, из Черного в Каспийское море. Игорь послал послов к кагану, чтобы он пропустил его через свое поле; когда он возвратится с войны, то отдаст ему половину добычи своей. Каган пропустил. Когда уже близко подходили к городу, то Игорь велел выступить народу на берег, всё жечь и рубить и брать в плен. Когда они всё дорешили, то стали отдыхать. Когда отдохнули, то пошли с великою радостию домой. Они подходили к каганову городу. Игорь послал кагану по обещанию. Народ услыхал, что идет Игорь с войны, стал просить кагана, чтобы он им велел отмстить Игорю за то, что Игорь пролил кровь родных их. Каган не велел, а народ не слушался, и стали воевать — произошла дюжая битва. Русских одолели и отняли у них всё, что они завоевали».

Интереса живого всё нет, как может видеть читатель из приводимых выдержек. Лучше идет русская история, чем общая, только потому, что они навыкли воспринимать и записывать рассказанное, и еще потому, что вопрос о том, *к чему это*? меньше имеет места. Русский народ их герой, точно так же, как был еврейский. Тот потому, что он Богом любимый народ, и потому, что история его художественна. Этот, хотя и не имеет на то никакого художественного права, зато за него говорит национальное чувство. Но сухо, холодно и скучно идет это преподавание. К несчастию, сама история весьма редко дает повод торжествовать народному чувству.

Вчера я вышел из своего класса в класс истории, чтоб узнать причину оживления, слышного мне из другой комнаты. Это была Куликовская битва. Все были в волненьи. «Вот так история! Ловко! — Послушай, Лев Николаевич, как он Татаровей

распужил! — Дай я расскажу!» «Нет, я! — закричали голоса. — Как кровь рекой лилась!» Почти все в состоянии были рассказать и все были в восторге. Но если удовлетворять одному национальному чувству, что же останется из всей истории? 612, 812 года и всё. Отвечая на национальное чувство, не пройдешь всей истории. Я понимаю, что можно пользоваться историческим преданием для развития и удовлетворения всегда присущего детям художественного интереса, но это будет не история. Для преподавания истории необходимо предварительное развитие в детях исторического интереса. Как это сделать?

Часто мне случалось слышать, что преподавание истории нужно начинать не с начала, но с конца, т. е. не с древней, а с новейшей истории. Мысль эта, в сущности, совершенно справедлива. Как рассказывать ребенку и заинтересовать его началом государства Российского, когда он не знает, что̀ такое государство Российское и вообще государство? Тот, кто имел дело с детьми, должен знать, что каждый русский ребенок твердо убежден, что весь мир есть такая же Россия, как и та, в которой он живет; точно так же французский и немецкий ребенок. Отчего у всех детей и даже у взрослых, детски-наивных людей, всегда является удивление, что немецкие дети говорят по-немецки?... Исторический интерес большею частию является после интереса художественного. Нам интересно знать историю основания Рима, потому что мы знаем, что̀ такое была Римская империя в цветущие времена, как интересно детство человека, которого мы признали великим. Противоположность этого могущества с ничтожною толпой беглых составляет для нас сущность интереса. Мы следим за развитием Рима, имея в воображении картину того, до чего оно дошло. Нам интересно основание Московского царства, потому что знаем, что̀ такое Русская империя. По моим наблюдениям и опыту, первый зародыш исторического интереса проявляется вследствие познания современной истории, иногда участия в ней, вследствие политического интереса, политических мнений, споров, чтения газет, и потому мысль начинать историю с настоящего естественно должна представиться всякому думающему учителю.

Я еще летом делал эти опыты, записал их и здесь привожу один из них.

Первый урок истории.

Я имел намерение в первом уроке объяснить, чем Россия

отличается от других земель, ее границы, характеристику государственного устройства, сказать, кто царствует теперь, как и когда император взошел на престол.

Учитель. Где мы живем, в какой земле?

Один ученик. В Ясной поляне.

Другой ученик. В поле.

Учитель. Нет, в какой земле и Ясная поляна, и Тульская губерния?

Ученик. Тульская губерния на 17 верст от нас; где же она губерния — губерния и есть.

Учитель. Нет. Это город губернский, а губерния другое. Ну, какая же земля?

Ученик *(слушавший прежде географию)*. Земля круглая, как шар.

Посредством вопросов о том, в какой земле прежде жил знакомый им немец, и о том, что ежели ехать всё в одну сторону, куда приедешь, ученики были наведены на ответ, что они живут в России. Некоторые сказали однако на вопрос, что ежели ехать всё вперед, в одну сторону, то куда приедешь? — никуда не приедешь. Другие сказали, что приедешь на конец света.

Учитель *(повторяя ответ ученика)*. Ты сказал, что приедешь в другие земли; когда же кончится Россия и начнутся другие земли?

Ученик. Когда немцы пойдут.

Учитель. Что жь, ежели ты встретишь в Туле Густава Ивановича и Карла Федоровича, ты скажешь, что пошли немцы и стало быть другая земля?

Ученик. Нет, когда сплошные немцы пойдут.

Учитель. Нет, и в России есть такие земли, где сплошные немцы. Вот Иван Фомич оттуда, а земли эти всё-таки Россия. Отчего жь так?

(Молчание.)

Учитель. Оттого, что они одного закона с русскими слушаются.

Ученик. Как же одного закона? Немцы в нашу церковь не ходят и скоромное едят.

Учитель. Не того закона, а нашего царя слушаются.

Ученик *(скептик Сёмка)*. Чудно̀! Отчего жь они другого закона, а нашего царя слушаются?

Учитель чувствует необходимость объяснить, что̀ такое закон, и спрашивает, что̀ такое значит: закона слушаться, быть под одним законом?

Ученица *(самостоятельная дворовая девочка, торопливо и робко)*. Закон принять значит — *жениться*.

Ученики вопросительно смотрят на учителя: так ли?

Учитель начинает объяснять, что закон в том, что ежели кто украдет или убьет, так его сажают в острог и наказывают.

Скептик Сёмка. А разве у немцев этого нет?

Учитель. Закон в том еще состоит, что у нас есть дворяне, мужики, купцы, духовенство *(слово «духовенство» поражает недоумение)*.

Скептик Сёмка. А там нету?

Учитель. В иных землях есть, в иных нет. У нас русский царь, а в немецких землях другой — немецкий царь.

Ответ этот удовлетворяет всех учеников и даже скептика Сёмку.

Учитель, видя необходимость перейдти к объяснению сословий, спрашивает, какие они знают сословия. Ученики начинают пересчитывать: дворяне, мужики, попы, солдаты. — Еще? — спрашивает учитель. — Дворовые, козюки, [1] самоварщики. — Учитель спрашивает о различии этих сословий.

Ученики. Крестьяне пашут, дворовые господам служат, купцы торгуют, солдаты служат, самоварщики самовары делают, попы обедни служат, дворяне ничего не делают.

Учитель объясняет действительное различие сословий, но тщетно старается объяснить необходимость солдат, когда ни с кем не воюют — только в виду обеспечения государства от нападений, — и занятия дворян на службе. Учитель пытается уже объяснить отличие России от других государств географически; он говорит, что вся земля разделена на различные государства. Русские, французы, немцы разделили всю землю и сказали себе: по сих пор мое, по сих пор твое, так что Россия, как и другие народы, имеет свои границы.

Учитель. Понимаете, что такое границы? Скажи кто-нибудь пример границы.

Ученик *(умный мальчик)*. А вон за Туркиным вѐрхом граница (граница эта есть каменный столб, который стоит на

[1] Козюками называются у нас мещане.

дороге между Тулой и Ясною поляной, означающий начало Тульского уезда).

Все ученики согласны с определением.

Учитель видит необходимость показать границы на знакомой местности. Он рисует план двух комнат и показывает границу, разделяющую их, приносит план деревни, и ученики сами узнают некоторые границы. Учитель объясняет, т. е. ему кажется, что он объясняет, что как земля Ясной поляны имеет свои границы, так и Россия. Он льстит себя надеждой, что все его поняли, но когда спрашивает, как узнать, сколько от нашего места до границы России, то ученики, нисколько не затрудняясь, отвечают, что это очень легко, надо только смерить аршином отсюда до границы.

Учитель. В какую же сторону?

Ученик. Прямо отсюда гнать на границу и записать, сколько выйдет.

Снова переходим к чертежам, планам и картам. Является необходимость отсутствующего понятия масштаба. Учитель предлагает нарисовать план деревни, расположенной улицей. Начинаем рисовать на черной доске, но вся деревня не выходит, потому что масштаб взят велик. Стираем и вновь начинаем рисовать в малом масштабе, на грифельной доске. Масштаб, план, границы понемногу уясняются. Учитель повторяет всё сказанное, спрашивает, что̀ такое Россия и где ей конец?

Ученик. Земля, в которой мы живем и в которой живут немцы и татары.

Другой ученик. Земля, что под русским царем.

Учитель. Где же ей конец?

Девочка. Там, где нехристи немцы пойдут.

Учитель. Немцы не нехристи. Немцы тоже веруют в Христа. (Объяснение религий и вероисповеданий.)

Ученик *(с рвением, видимо радуясь тому, что вспомнил)*. В России законы есть, кто убьет, того в острог посадят, и еще всякий народ есть: *духовенцы*, солдаты, дворяне.

Сёмка. Кто солдат кормит?

Учитель. Царь. На то деньги со всех собирают, потому что они за всех служат.

Учитель объясняет еще, что̀ такое казна, и с грехом пополам заставляет их повторить то, что̀ сказано о границах.

Урок продолжается часа два; учитель уверен, что дети удержали многое из сказанного, и в таком же роде продолжает следующие уроки, но только впоследствии убеждается, что приемы эти были неверны и что всё, что̀ он делал, был совершенный вздор.

Я невольно впал во всегдашнюю ошибку сократического метода, дошедшего в немецком Anschauungsunterricht [1] до последней степени уродливости. Я не давал в этих уроках никаких новых понятий ученикам, воображая, что я это делал, и только своим моральным влиянием заставлял детей отвечать так, как мне хотелось. *Расея*, *Руской*, остались всё теми же бессознательными признаками своего, нашего, чего-то расплывающегося, неопределенного. *Закон* остался тем же непонятным словом. Месяцев шесть тому назад я делал эти опыты и первое время был чрезвычайно доволен и горд ими. Те, кому я их читал, говорили, что это чрезвычайно хорошо и интересно; но после трех недель, во время которых я не мог заниматься сам в школе, я попробовал продолжать начатое и убедился, что всё прежнее было пустяки и самообманывание. Ни один ученик не умел мне сказать, что̀ такое граница, что такое Россия, русский, что такое закон и какие границы Крапивенского уезда; всё, что они выучили, забыли, но вместе с тем всё это знали по-своему. Я убедился в своей ошибке; не решено для меня только то, состояла ли ошибка в дурном приеме преподавания или в самой мысли его; может быть, и нет никакой возможности до известного периода общего развития и без помощи газет и путешествий пробудить в ребенке исторический и географический интерес; может быть, будет найден (я постоянно пытаюсь и ищу) тот прием, посредством которого это можно будет сделать. Я знаю только одно, что прием этот никак не будет состоять в так называемой истории и географии, т. е. в учении по книгам, которое убивает, а не возбуждает эти интересы.

Делал я еще другие опыты преподавания истории с настоящего времени, и опыты чрезвычайно удачные. Я рассказывал историю Крымской кампании, рассказывал царствование императора Николая и историю 12-го года. Всё это в почти сказочном тоне, большею частию исторически неверно и группируя

---

[1] [наглядном обучении]

события вокруг одного лица. Самый большой успех имел, как и надо было ожидать, рассказ о войне с Наполеоном.

Этот класс остался памятным часом в нашей жизни. Я никогда не забуду его. Давно уже было обещано детям, что я буду им рассказывать с конца, а другой учитель с начала, что так мы и сойдемся. Мои вечерние ученики разбрелись; я пришел в класс русской истории, — рассказывалось о Святославе. Им было скучно. На высокой лавке, как всегда, рядом сидели три крестьянские девочки, обвязанные платками. Одна заснула. Мишка толкнул меня: «глянь-ка, кукушки наши сидят, одна заснула». И точно, кукушки. — «Расскажи лучше с конца!» сказал кто-то, и все привстали.

Я сел и стал рассказывать. Как всегда, минуты две продолжались возня, стоны, толкотня: кто под стол, кто на стол, кто под лавки; кто на плечи и на колени другому, — и всё затихло. Я надеюсь поместить этот рассказ в отделе «Книжки» и потому не стану повторять его здесь. Я начал с Александра I, рассказал о французской революции, о успехах Наполеона, о завладении им властью и о войне, окончившейся Тильзитским миром. Как только дошло дело до нас, со всех сторон послышались звуки и слова живого участия. «Что жь он и нас завоюет?» — «Небось Александр ему задаст!» сказал кто-то, знавший про Александра, но я должен был их разочаровать — не пришло еще время; и их очень обидело то, что хотели за него отдать царскую сестру и что с ним, как с равным, Александр говорил на мосту. «Погоди же ты»! проговорил Петька с угрожающим жестом. «Ну, ну, рассказывай! Ну!» Когда не покорился ему Александр, т. е. объявил войну, все выразили одобрение. Когда Наполеон с 12 языками пошел на нас, взбунтовал немцев, Польшу, — все замерли от волнения.

Немец, мой товарищ, стоял в комнате. — «А, и вы на нас!» сказал ему Петька (лучший рассказчик). «Ну, молчи!» закричали другие. Отступление наших войск мучило слушателей, так что со всех сторон спрашивали объяснений: зачем? и ругали Кутузова и Барклая. «Плох твой Кутузов». — «Ты погоди», говорил другой. — «Да что жь он сдался?» спрашивал третий. Когда пришла Бородинская битва, и когда в конце ее я должен был сказать, что мы всё-таки не победили, мне жалко было их: видно было, что я страшный удар наношу всем. «Хоть не наша, да и не ихняя взяла!» Как пришел

Наполеон в Москву и ждал ключей и поклонов, — всё загрохотало от сознания непокоримости. Пожар Москвы, разумеется, одобрен. Наконец, наступило торжество — отступление. — «Как он вышел из Москвы, тут Кутузов погнал его и пошел бить», сказал я. — «Окарячил его!» поправил меня Федька, который, весь красный, сидел против меня и от волнения корчил свои тоненькие черные пальцы. Это его привычка. Как только он сказал это, так вся комната застонала от гордого восторга. Какого-то маленького придушили сзади, и никто не замечал. — «Так-то лучше! Вот-те и ключи», и т. п. Потом я продолжал, как мы погнали Француза. Больно было ученикам слышать, что кто-то опоздал на Березине, и мы упустили его, Петька даже крякнул: «Я б его расстрелял, сукина сына, зачем он опоздал!» — Потом немножко мы пожалели даже мерзлых французов. Потом, как перешли мы границу и Немцы, что против нас были, повернули за нас, кто-то вспомнил немца, стоявшего в комнате. — «А, вы, так-то? то на нас, а как сила не берет, так с нами?» и вдруг все поднялись и начали ухать на Немца, так что гул на улице был слышен. Когда они успокоились, я продолжал, как мы проводили Наполеона до Парижа, посадили настоящего короля, торжествовали, пировали. Только воспоминанье Крымской войны испортило нам всё дело. «Погоди же ты, — проговорил Петька, потрясая кулаками: — дай я выросту, я же им задам!» Попался бы нам теперь Шевардинский редут или Малахов курган, мы бы его отбили.

Ужь было поздно, когда я кончил. Обыкновенно дети спят в это время. Никто не спал, даже у кукушек глазенки горели. Только что я встал, из-под моего кресла, к величайшему удивлению, вылез Тараска и оживленно и вместе серьезно посмотрел на меня. «Как ты сюда залез?» «Он с самого начала», сказал кто-то. Нечего было и спрашивать — понял ли он, видно было по лицу. «Что, ты расскажешь?» спросил я. «Я-то? — он подумал: — всю расскажу». — «Я дома расскажу. — И я тоже. — И я». — «Больше не будет?» — Нет. — И все полетели под лестницу, кто обещаясь задать Французу, кто укоряя немца, кто повторяя, как Кутузов его окарячил.

«Sie haben ganz Russisch erzählt» (вы совершенно по-русски рассказывали), сказал мне вечером Немец, на которого ухали. — Вы бы послушали, как у нас совершенно иначе рас-

сказывают эту историю. Вы ничего не сказали о немецких битвах за свободу. «Sie haben nichts gesagt von den deutschen Freiheitskämpfen».

Я совершенно согласился с ним, что мой рассказ — не была история, а сказка, возбуждающая народное чувство.

Стало быть, *как преподавание истории*, и эта попытка была неудачна еще более, чем первые.

По преподаванию географии я делал то же самое. Прежде всего я начал с физической географии. — Помню первый урок. Я начал его и тотчас же сбился. Оказалось то, чего я совершенно не предполагал, именно, я не знал того, что я желал, чтобы узнали 10-летние крестьянские дети. Я умел объяснить день и ночь, но в объяснении зимы и лета сбился. Устыдившись своего невежества, я повторил и потом спрашивал многих из моих знакомых, образованных людей, и никто, кроме недавно вышедших из школы или учителей, не умел мне без глобуса рассказать хорошенько. Я прошу всех читающих проверить это замечание. Я утверждаю, что *из 100 людей один знает это, а все дети учатся.* Протвердивши хорошенько, я снова принялся за объяснение и с помощью свечки и глобуса объяснил, как мне показалось, отлично. Меня слушали с большим вниманием и интересом. (Особенно интересно им было знать то, во что не верят их отцы, и по возможности похвастаться своею мудростью.)

В конце моего объяснения о зиме и лете скептик Сёмка, самый понятливый из всех, остановил меня вопросом: как же земля ходит, а изба наша всё на том же месте стоит? и она бы должна была с места сойдти! Я увидал, что я от самого умного на 1000 верст ушел вперед в своем объяснении, — что̀ же должны были понять самые непонятливые?..

Я воротился назад, — толковал, рисовал, приводил все доказательства круглости земли: путешествия вокруг света, показыванье мачты корабля прежде палубы и др., и, утешая себя мыслию, что теперь-то поняли, я заставил их написать урок. Все написали: «Земля как шар — *первая доказательства.... другая доказательства*», и забыли *третью доказательству* и спрашивали у меня. Видно было, что главное дело для них — помнить *доказательства.* Не раз и не десять раз, а сотни раз возвращался я к этим объяснениям и всегда безуспешно. На экзамене все ученики ответили бы и теперь ответят удовлетво-

рительно; но я чувствую, что они не понимают, и вспоминая, что и сам я хорошенько не понимал дела до 30 лет, я извинил им это непонимание. Как я в детстве, так и они теперь верили на слово, что земля кругла и т. д., и ничего не понимали. Мне еще легче было понять, — мне нянька в первом детстве внушила, что на конце света небо с землею сходятся, и там бабы на краю земли в море белье моют, а на небо скалки кладут. Наши ученики давно утвердились и теперь постоянно остаются в понятиях, совершенно противных тем, которые мне хочется передать им. Надо долго еще разрушать те объяснения, которые они имеют, и то воззрение на мир, которое ничем еще не нарушалось, прежде чем они поймут. Законы физики, механики — первые основательно разрушат эти старые воззрения. А они, как и я, как и все, прежде физики начали физическую географию.

В преподавании географии, как и во всех других предметах, самая обыкновенная, грубая и вредная ошибка — поспешность. Точно мы так обрадовались, что знаем, что будто земля кругла и ходит вокруг солнца, что спешим как можно скорее передать это ученику. А не то дорого знать, что земля круглая, а дорого знать, как дошли до этого. Очень часто детям рассказывают, что солнце от земли на столько-то бильонов верст, а это ребенку вовсе не удивительно и не интересно. Ему интересно знать, как дошли до этого. Кто хочет говорить об этом, лучше пусть расскажет о параллаксах. Это очень возможно. Я за тем остановился долго на круглоте земли, что то̀, что сказано о ней, относится ко всей географии. Из тысячи образованных людей, кроме учителей и учеников, один знает хорошенько, отчего зима и лето, и знает, где Гваделупа, из тысячи детей ни один в детстве не понимает объяснений круглоты земли и ни один не верит в действительное существование Гваделупы, а всех продолжают обучать с самого детства как тому, так и другому.

После физической географии я начал части света с характеристиками, и ничего из этого не осталось, как то, что когда спросишь, наперерыв кричат: — Азия, Африка, Австралия! — а спросишь вдруг: в какой части света Франция? (когда за минуту перед тем сказал, что в Европе Англия, Франция), закричит кто-нибудь, что Франция в Африке. Вопрос: зачем? так и видится в каждом потухшем взгляде, в каждом звуке

голоса, когда начнешь географию, — и нет ответа на этот печальный вопрос: зачем?

Как в истории обыкновенная мысль начинать с конца, так и в географии явилась и стала обыкновенной мысль начинать со школьной комнаты, со своей деревни. Я видел эти опыты в Германии и сам, обезнадеженный неудачею обыкновенной географии, принялся за описание комнаты, дома, деревни. Как рисование планов, такие упражнения не лишены пользы, но знать, какая земля за нашею деревней, не интересно, потому что все они знают, что там Телятинки. А знать, что̀ за Телятинками, — не интересно, потому что там такая же, верно, деревня, как Телятинки, а Телятинки с своими полями совсем не интересны. Пробовал я им ставить географические вехи, как Москва, Киев, но всё это укладывалось в их головах так бессвязно, что они учили наизусть. Пробовал я рисовать карты, и это занимало их и, действительно, помогало памяти, но опять являлся вопрос: зачем помогать памяти? Пробовал я еще рассказывать о полярных и экваториальных странах; они слушали с удовольствием и рассказывали, но запоминали в этих рассказах всё, кроме того, что было в них географического. Главное то, что рисованье планов деревни было рисованье планов, а не география; рисованье карт было рисованье карт, а не география; рассказы о зверях, лесах, львах и городах были сказки, а не география. География была только ученье наизусть. Из всех новых книжек — Грубе, Бернадский — ни одна не была интересна. Одна, забытая всеми книжечка, похожая на географию, читалась лучше других и, по моему мнению, есть лучший образец того, что̀ должно делать для того, чтобы приготовить детей к изучению географии, возбудить в них географический интерес. Книжка эта — *Парлей*, русский перевод 1837 года. — Книжка эта читается, но больше служит путеводною нитью для учителя, который по ней рассказывает, что̀ знает о каждой земле и городе. Дети рассказывают, но удерживают редко какое-нибудь название и место на карте, относящееся к описываемому событию, — остаются большею частью одни события. Класс этот, впрочем, относится к разряду бесед, о которых мы будем говорить в своем месте. В последнее время однако, несмотря на все искусство, с которым замаскировано в этой книжке заучиванье ненужных имен, несмотря на всю осторожность, с которою мы обращались

с нею, дети пронюхали, что их только заманивают историйками, и получили решительное отвращение от этого класса.

Я пришел, наконец, к убеждению, что относительно истории не только нет необходимости знать скучную русскую историю, но Кир, Александр Македонский, Кесарь и Лютер также не нужны для развития какого бы то ни было ребенка. Все эти лица и события интересны для учащегося не по мере их значения в истории, а по мере художественности склада их деятельности, по мере художественности обработки ее историком, и большею частью не историком, а народным преданием.

История Ромула и Рема интересна не потому, что эти братья основали могущественнейшее государство в мире, а потому, что забавно, чудно и красиво, как их кормила волчица и т. п. История Гракхов интересна потому, что художественна, так же, как история Григория VII и униженного императора, и есть возможность заинтересовать ею; но история переселения народов будет скучна и бесцельна, потому что содержание ее не художественно, точно так же и история изобретения книгопечатания, как бы ни старались мы внушить ученику, что это есть период в истории и что Гуттенберг великий человек. Расскажите хорошо, как выдуманы зажигательные спички, и ученик никогда не согласится, чтоб изобретатель зажигательных спичек был менее великий человек, чем Гуттенберг. Коротко говоря, для ребенка, вообще для учащегося и не начинавшего жить, интереса исторического, т. е. не говоря уже об общечеловеческом, не существует. Есть только интерес художественный. Говорят, с разработкою материалов возможно будет художественное изложение всех периодов истории, — я этого не вижу. Маколея и Тьери точно так же мало можно дать в руки, как Тацита или Ксенофонта. Для того чтобы сделать историю популярною, нужно не внешность художественную, а нужно олицетворять исторические явления, как это делает иногда предание, иногда сама жизнь, иногда великие мыслители и художники. Детям нравится история только тогда, когда содержание ее художественно. Интереса исторического для них нет и быть не может, следовательно нет и не может быть детской истории. История служит только иногда материалом художественного развития, а пока не развит исторический интерес, не может быть истории. Берте, Кайданов всётаки остаются единственными руководствами. Старый анек-

дот — *история Мидян темна и баснословна.* Больше ничего нельзя сделать из истории для детей, не понимающих исторического интереса. Противоположные попытки сделать историю и географию художественными и интересными, биографические очерки Грубе, Бернадский — не удовлетворяют ни художественному, ни историческому требованию, не удовлетворяют ни последовательности, ни историческому интересу и вместе с тем разрастаются своими подробностями до невозможных размеров.

То же самое и в географии. Когда Митрофанушку убеждали учиться географии, то его матушка сказала: зачем учить все земли? кучер довезет, куда будет нужно. Сильнее никогда ничего не было сказано против географии, и все ученые мира не в состоянии ничего ответить против такого несокрушимого довода. Я говорю совершенно серьезно. Для чего мне было знать положение реки и города Барцелоны, когда, проживя 33 года, мне ни разу не понадобилось это знание? К развитию же моих духовных сил самое живописное описание Барцелоны и ее жителей, сколько я могу предполагать, не могло содействовать. Для чего Сёмке и Федьке знать Мариинский канал и водяное сообщение, ежели они, как надо предполагать, никогда туда не попадут? Ежели же придется Сёмке поехать туда, то всё равно, учил он это или не учил, он узнает, и хорошо узнает это водяное сообщение на практике. Для развития же его душевных сил, каким образом будет содействовать знание того, что пенька идет вниз, а деготь вверх по Волге, что есть пристань Дубовка и что такой-то подземный пласт идет до такого-то места, а самоеды ездят на оленях и т. п., — я не могу себе этого представить. У меня есть целый мир знаний математических, естественных, языка и поэзии, передать которые у меня недостает времени, есть бесчисленное количество вопросов из явлений окружающей меня жизни, на которые ученик требует ответа и на которые мне нужно прежде ответить, чем рисовать ему картины полярных льдов, тропических стран, гор Австралии и рек Америки. В истории и географии опыт говорит одно и то же и везде подтверждает наши мысли. Везде преподавание географии и истории идет дурно; в виду экзаменов учатся наизусть горы, города и реки, цари и короли; единственно-возможными учебниками остаются Арсеньев и Ободовский, Кайданов, Смарагдов и Берте, и везде

жалуются на преподавание этих предметов, ищут чего-то нового и не находят. Забавно то, что всеми признана несообразность требования географии с духом учеников всего мира, и вследствие того выдумывают тысячи остроумных средств (как метода Сидова), как бы заставить детей запомнить слова; самая же простая мысль, что совсем не нужно этой географии, не нужно знать эти слова, никак никому не приходит в голову. Все попытки соединить географию с геологией, зоологией, ботаникой, этнографией и еще не знаю с чем, историю с биографиями — остаются пустыми мечтами, порождающими дурные книжонки в роде Грубе, негодящиеся ни для детей, ни для юношей, ни для учителей, ни для публики вообще. В самом деле, ежели бы составители таких мнимо-новых руководств к географии и истории подумали о том, чего они хотят, и попробовали сами приложить книжки эти к преподаванию, они бы убедились в невозможности предпринимаемого. Во-первых, география в соединении с естественными науками и этнографией составила бы громаднейшую науку, для изучения которой недостаточно было бы жизни человеческой, и науку еще менее детскую и более сухую, чем одна география. Во-вторых, для составления такого руководства едва ли чрез тысячи лет найдутся достаточные материалы. Уча географии в Крапивенском уезде, я принужден буду дать ученикам подробные сведения о флоре, фауне, геологическом строении земли на северном полюсе и подробности о жителях и торговле Баварского королевства, потому что буду иметь материалы для этих сведений, и почти ничего не буду в состоянии сказать о Белевском и Ефремовском уездах, потому что не буду иметь для того никаких материалов. А дети и здравый смысл требуют от меня известной гармоничности и правильности в преподавании. Остается одно — учить наизусть по географии Ободовского или вовсе не учить. Точно так же, как для истории должен быть возбужден исторический интерес, для изучения географии должен быть возбужден географический интерес. Географический же интерес, по моим наблюдениям и опыту, возбуждается или знаниями естественных наук, или путешествиями, преимущественно, из 100 случаев 99 — путешествиями. Как чтение газет и преимущественно биографий, сочувствие политической жизни своего отечества — для истории, так путешествия для географии большей частью служат пер-

вым шагом к изучению науки. Как то, так и другое стало чрезвычайно доступно каждому и легко в наше время, и потому тем менее мы должны бояться отречения от старого суеверия преподавания истории и географии. Сама жизнь так поучительна в наше время в этом отношении, что ежели бы действительно географические и исторические знания были так необходимы для общего развития, как нам кажется, то жизнь всегда пополнит этот недостаток.

И, право, если отрешиться от старого суеверия, совсем не страшно подумать, что вырастут люди, совсем не уча в детстве того, что был Ярослав, был Оттон и что есть Эстрамадура и т. п. Ведь перестали учить астрологию, перестали учить риторику, пиитику, перестают учить по-латыни, и род человеческий не глупеет. Рождаются новые науки, в наше время начинают популяризоваться естественные науки, надо отпадать, отживать старым наукам, не наукам, а граням наук, которые с нарождением новых наук становятся несостоятельными.

Возбудить интерес, знать про то, как живет, жило, слагалось и развивалось человечество в различных государствах, интерес к познанию тех законов, которыми вечно двигается человечество, возбудить, с другой стороны, интерес к уразумению законов явлений природы на всем земном шаре и распределения по нем рода человеческого — это другое дело. *Может быть*, возбуждение такого интереса и полезно, но к достижению этой цели не поведут ни Сегюры, ни Тьерри, ни Ободовские, ни Грубе. Я знаю для этого два элемента: художественное чувство поэзии и патриотизм. Для того чтобы развить и то, и другое, еще нет учебников; а пока их нет, нам надо искать, а не тратить даром время и силы и уродовать молодое поколение, заставляя его учить историю и географию только потому, что нас учили истории и географии. *До университета я не только не вижу никакой необходимости, я вижу большой вред в преподавании истории и географии.* Дальше я не знаю.

ЯСНО-ПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ.

(Продолжение)

Рисование и пение. В отчете за ноябрь и декабрь месяцы Яснополянской школы предстоят мне теперь два предмета, имеющие от всех других совершенно отличный характер, — это рисование и пение — искусства.

Не будь у меня взгляда, состоящего в том, что я не знаю, чему и почему нужно учить тому или другому, я должен был бы спросить у самого себя: полезно ли будет для крестьянских детей, поставленных в необходимость проживать всю жизнь в заботах о насущном хлебе, полезно ли будет для них и к чему им искусства? $^{99}/_{100}$ на этот вопрос ответят и отвечают отрицательно. И нельзя ответить иначе. Как скоро поставлен такой вопрос, здравый смысл требует такого ответа: ему не быть художником, ему надо пахать. Если у него будут художнические потребности, он не в силах будет нести ту упорную, безустальную работу, которую ему надобно нести, которую ежели бы он не нес, немыслимо бы было существование государства. Говоря *он*, я разумею дитя народа. Действительно, это бессмыслица, но я радуюсь этой бессмыслице, не останавливаюсь перед нею, а стараюсь найти причины ее. — Есть другая более сильная бессмыслица. Это самое дитя народа, каждое дитя народа имеет точно такие же права — что̀ я говорю — еще бо̀льшие права на наслаждения искусством, чем мы, дети счастливого сословия, не поставленные в необходимость того безустального труда, окруженные всеми удобствами жизни.

Лишить его права наслаждения искусством, лишить меня,

учителя, права ввести его в ту область лучших наслаждений, в которую всеми силами души просится всё его существо, — еще бо̀льшая бессмыслица. Как примирить эти две бессмыслицы? Это не лиризм, в чем упрекали меня по случаю описания прогулки в I №, — это только логика. Всякое примирение невозможно и есть только самообманывание. Скажут и говорят: ежели ужь нужно рисование в народной школе, то можно допустить только рисование с натуры, техническое, приложимое к жизни: рисование сохи, машины, постройки, — рисование только как вспомогательное искусство для черчения. Такой обыкновенный взгляд на рисование разделяет и учитель Яснополянской школы, отчет которого мы представляем. Но именно опыт такого преподавания рисования убедил нас в ложности и несправедливости этой технической программы. Большинство учеников, после 4-х месяцев осторожного, исключительно технического рисования, в котором исключено было всякое срисовывание людей, животных, пейзажей, кончило тем, что значительно охладело к рисованию технических предметов и до такой степени развило в себе чувство и потребность к рисованию, как искусству, что завело свои потаенные тетрадки, в которых рисует людей, лошадей со всеми четырьмя ногами, выходящими из одного места.

То же самое в музыке. Обыкновенная программа народных школ не допускает пения далее хорового, церковного, и точно так же или это есть самое скучное, мучительное для детей заучиванье — производить известные звуки, т. е. что дети делаются и рассматриваются как горла, заменяющие трубочки органа, или развивается чувство изящного, находящее удовлетворение в балалайке, гармонике и часто безобразной песне, которых не признает педагог, и в которых не считает уже нужным руководить учеников. Одно из двух: или искусства вообще вредны и не нужны, что совсем не так странно, как кажется с первого взгляда, или каждый, без различия сословий и занятий, имеет на него право и право вполне отдаться ему на том основании, что искусство не терпит посредственности.

Бессмыслица не в том, бессмыслица в самом постановлении такого вопроса, как вопрос: имеют ли дети народа право на искусства? Спросить это — точно то же, что спросить: имеют ли право дети народа есть говядину, т. е. имеют ли право

удовлетворять свою человеческую потребность? Вопрос не в том, хороша ли та говядина, которую мы предлагаем и которую мы запрещаем народу. Точно также, как, предлагая народу известные знания, в нашей власти находящиеся, и замечая дурное влияние, производимое ими на него, я заключаю не то, что народ дурен, оттого что не принимает этих знаний, не то, что народ не дорос до того, чтобы воспринять и пользоваться этими знаниями так же, как и мы, но то, что знания эти нехороши, ненормальны, и что нам надо с помощью народа выработать новые, соответственные всем нам, и обществу и народу, знания. Я заключаю только, что знания эти и искусства живут среди нас и кажутся не вредными нам, но не могут жить среди народа и кажутся вредными для него только потому, что эти знания и искусства не те, которые нужны вообще, а что мы живем среди них потому только, что мы испорчены, потому только, что безвредно сидящие пять часов в зараженном воздухе фабрики или трактира не страдают от того самого воздуха, который убивает вновь пришедшего свежего человека.

Скажут: кто сказал, что знания и искусства нашего образованного сословия ложны? почему из того, что народ не воспринимает их, вы заключаете о их ложности? Все вопросы разрешаются весьма просто: *потому что нас тысячи, а их миллионы.*

Продолжаю сравнение с известным физиологическим фактом. Человек со свежего воздуха приходит в накуренную, надышанную низкую комнату; все жизненные отправления его еще полны, организм его посредством дыхания питался большим количеством кислорода, который он брал из чистого воздуха. С тою же привычкой организма он начинает дышать в зараженной комнате; вредные газы сообщаются крови в большом количестве, организм ослабевает (часто делается обморок, иногда смерть). Между тем как сотни людей продолжают дышать и жить в том же зараженном воздухе только потому, что все отправления их сделались незначительнее, — они, другими словами, слабее, меньше живут.

Ежели мне скажут: живут как те, так и другие люди, и кто решит, чья жизнь нормальнее и лучше? Как с человеком, выходящим из зараженной атмосферы на чистый воздух, делается часто обморок, так и наоборот. Ответ легок для физиолога и

вообще для человека с здравым смыслом, который скажет только: где больше живет людей — на чистом воздухе или в зараженных тюрьмах? — и последует большинству; а физиолог сделает наблюдения над количеством отправлений того и другого и скажет, что отправления сильнее и питание полнее у того, который живет на чистом воздухе.

То же самое отношение существует между искусствами так называемого образованного общества и между требованиями искусства народа: я говорю и о живописи, и о ваянии, и о музыке, и о поэзии. Картина Иванова возбудит в народе только удивление перед техническим мастерством, но не возбудит никакого ни поэтического, ни религиозного чувства, тогда как это самое поэтическое чувство возбуждено лубочной картинкой Иоанна Новгородского и чорта в кувшине. * Венера Милосская возбудит только законное отвращение перед наготой, перед наглостью разврата — стыдом женщины. Квартет Бетховена последней эпохи представится неприятным шумом, интересным разве только потому, что один играет на большой дудке, а другой на большой скрипке. Лучшее произведение нашей поэзии, лирическое стихотворение Пушкина, представится набором слов, а смысл его — презренными пустяками. Введите дитя народа в этот мир — вы это можете сделать и постоянно делаете посредством иерархии учебных заведений, академий и художественных классов — он прочувствует, и прочувствует искренно, и картину Иванова, и Венеру Милосскую, и квартет Бетховена, и лирическое стихотворение Пушкина. Но, войдя в этот мир, он будет дышать уже не всеми легкими, уже его болезненно и враждебно будет охватывать свежий воздух, когда ему случится вновь выйти на него. Как в деле дыхания здравый смысл и физиология ответят одно и то же, так в деле искусств тот же здравый смысл и педагогия (не та педагогия, которая пишет программы, но та, которая пытается изучить общие пути образования и законы) ответят, что живет лучше и полнее тот, кто не живет в сфере искусств нашего образованного класса, что требования от искусства и удовлетворение, которое дает оно, полнее и законнее в народе,

* Мы просим читателя обратить внимание на эту уродливую картинку, замечательную по силе религиозно-поэтического чувства, относящуюся к современной русской живописи так, как относится живопись Fra Beato Angelico к живописи последователей Микель-Анджеловской школы.

чем у нас. Здравый смысл скажет это только потому, что он видит могущественное не одним количеством и счастливое большинство, живущее вне этой среды; педагог сделает наблюдение над душевными отправлениями людей, находящихся в нашей среде и вне ее, сделает наблюдение при введении людей в зараженную комнату, т. е. при передаче молодым поколениям наших искусств, и на основании тех обмороков, того отвращения, которое проявляют свежие натуры при введении их в искусственную атмосферу, на основании ограниченности духовных отправлений заключит, что требования народа от искусства законнее требований испорченного меньшинства так называемого образованного класса.

Я делал эти наблюдения относительно двух отраслей наших искусств, более мне знакомых и некогда мною страстно любимых, — музыки и поэзии. И страшно сказать: я пришел к убеждению, что всё, что мы сделали по этим двум отраслям, всё сделано по ложному, исключительному пути, не имеющему значения, не имеющему будущности, и ничтожному в сравнении с теми требованиями и даже произведениями тех же искусств, образчики которых мы находим в народе. Я убедился, что лирическое стихотворение, как, например, «Я помню чудное мгновенье», произведения музыки, как последняя симфония Бетховена, не так безусловно и всемирно хороши, как песня о «Ваньке клюшничке» и напев «Вниз по матушке по Волге», что Пушкин и Бетховен нравятся нам не потому, что в них есть абсолютная красота, но потому, что мы так же испорчены, как Пушкин и Бетховен, потому что Пушкин и Бетховен одинаково льстят нашей уродливой раздражительности и нашей слабости. Как обыкновенно слышать до пошлости избитый парадокс, что для понимания прекрасного нужна известная, подготовка, — кто это сказал, почему, чем это доказано? Это только изворот, лазейка из безвыходного положения, в которое привела нас ложность направления, исключительная принадлежность нашего искусства одному классу. Почему красота солнца, красота человеческого лица, красота звуков народной песни, красота поступка любви и самоотвержения доступны всякому и не требуют подготовки?

Я знаю, что для большинства всё сказанное покажется болтовней, правом языка без костей, но педагогия — свободная педагогия — путем опыта разъясняет многие вопросы и бес-

численным повторением одних и тех же явлений переводит вопросы из области мечтаний и рассуждений в область положений, доказанных фактами. Я годами бился тщетно над передачею ученикам поэтических красот Пушкина и всей нашей литературы, то же самое делает бесчисленное количество учителей — и не в одной России, — и ежели учителя эти наблюдают над результатами своих усилий и ежели захотят они быть откровенными, все признаются, что главным следствием развития поэтического чувства было убиение его, что наибольшее отвращение к таким толкованиям показывали самые поэтические натуры... Я бился, говорю, годами и ничего не мог достигнуть; стоило случайно открыть сборник Рыбникова, — и поэтическое требование учеников нашло полное удовлетворение, и удовлетворение, которое, спокойно и беспристрастно сличив первую попавшуюся песню с лучшим произведением Пушкина — я не мог не найдти законным.

То же самое случилось со мной и в отношении музыки, о которой и предстоит теперь говорить мне.

Попытаюсь резюмировать всё сказанное выше. На вопрос: нужны ли искусства (beaux arts) [1] для народа? — педагоги обыкновенно робеют и путаются (только Платон смело и отрицательно решил этот вопрос). Говорят: нужно, но с известными ограничениями: дать всем возможность быть художниками вредно для общественного устройства. Говорят: известные искусства и степень их могут существовать только в известном классе общества; говорят — искусства должны иметь своих исключительных служителей, преданных одному делу; говорят — большие дарования должны иметь возможность выходить из среды народа и вполне отдаваться служению искусству. Это самая большая уступка, которую делает педагогия праву каждого быть, чем он хочет. На достижение этих целей направлены все заботы педагогов относительно искусств. Я считаю всё это несправедливым. Я полагаю, что потребность наслаждения искусством и служение искусству лежат в каждой человеческой личности, к какой бы породе и среде она ни принадлежала, и что эта потребность имеет права и должна быть удовлетворена. Принимая это положение за аксиому, я говорю, что если представляются неудобства и несоответ-

---

[1] [(изящные искусства)].

ственности в наслаждении искусством и воспроизведении его для каждого, то причина этих неудобств лежит не в способе передачи, не в распространении или сосредоточии искусства между многими или некоторыми, но в характере и направлении искусства, в котором мы должны сомневаться, как для того, чтобы не навязывать ложного молодому поколению, так и для того, чтобы дать возможность этому молодому поколению вырабатывать новое как по форме, так и по содержанию.

Представляю отчет учителя рисования за ноябрь и декабрь. Способ этого преподавания, мне кажется, может почесться удобным по тем приемам, которыми незаметным и веселым для учеников путем обойдены технические трудности. Вопрос же самого искусства не затронут, потому что учитель, начиная преподавание, предрешил вопрос о том, что детям крестьян бесполезно быть художниками.

Рисование. Когда я девять месяцев назад приступил к учению рисования, то у меня не было еще определенного плана ни о том, как расположить содержание преподавания, ни о том, как руководить учениками. У меня не было ни рисунков, ни моделей, кроме нескольких иллюстрированных альбомов, которыми я, впрочем, не пользовался во время моего дальнейшего ученья, ограничиваясь простыми вспомогательными средствами, которые всегда можно найдти в каждой деревенской школе. Деревянная крашеная доска, мел, аспидные доски и четвероугольные деревянные различной длины палочки, употребляемые для наглядного обучения математике, — вот все наши средства при преподавании, которые, впрочем, не мешали нам срисовывать всё, что было под руками. Ни один из учеников прежде не учился рисовать; они принесли ко мне только свою способность суждения, которой была предоставлена полная свобода высказываться, как и когда они хотели, и по которой я хотел познакомиться с их требованиями и тогда уже составить определенный план занятий. На первый раз я составил из четырех палочек квадрат и попробовал, в состоянии ли мальчики без всякого предварительного ученья срисовать этот квадрат. Только немногие мальчики нарисовали очень неправильные квадраты, обозначая четыреугольные палочки, составлявшие квадрат, прямыми линиями. Я этим совершенно удовлетворился. Для более слабых я начертил на доске мелом

квадрат. Потом мы составляли таким же образом крест и рисовали его.

Бессознательное, врожденное чувство заставляло детей находить по большей части довольно верное соотношение линий, хотя эти линии они рисовали довольно плохо. И я не считал нужным добиваться при каждой фигуре правильности прямых линий, чтобы не мучить их понапрасну, и желал только, чтобы срисована была фигура. Я думал сначала дать мальчикам понятие более об отношении линий по их величине и их направлению, чем заботиться об их способности сколько возможно правильно выводить эти линии.

Дитя поймет прежде отношение между длинной и короткой линией, разницу между прямым углом и параллельными, чем научится само сносно провести прямую линию.

Мало-по-малу в следующие уроки мы стали срисовывать углы этих четыреугольных палочек и потом составляли из них самые различные фигуры.

Ученики оставляли совершенно без внимания малую толщину этих палочек, третье протяжение, и мы рисовали постоянно только переднюю сторону составленных предметов.

Трудность представить ясно при наших недостаточных материалах положение и соотношение фигур заставляла меня рисовать иногда фигуры на доске. Часто соединял я рисованье с натуры с рисованьем с образцов, давая какой-нибудь предмет; ежели мальчики не могли срисовать данный предмет, я рисовал его сам на доске.

Рисованье фигур с доски происходило следующим образом. Я рисовал сначала горизонтальную или отвесную линию, разделял ее точками на известные части, ученики срисовывали эту линию. Потом проводил другую или несколько других перпендикулярных или наклонных линий в известном к первой отношении и разделенных одинаковыми единицами. Потом соединяли точки разделения этих линий прямыми линиями или дугами и составляли какую-нибудь симметрическую фигуру, которая, по мере того, как возникала, срисовывалась мальчиками. Мне казалось, что это выгодно, во-первых, в том отношении, что мальчик наглядно изучает весь процесс образования фигуры, и во-вторых, с другой стороны, развивается в нем понятие соотношения линий через это рисование на доске гораздо более, чем через копирование рисунков и ориги-

налов. При таком порядке уничтожается возможность прямо срисовывать, но сама фигура, как предмет из природы, должна быть срисована в уменьшенном масштабе.

Почти всегда бесполезно вывешивать большую, совершенно нарисованную картину или фигуру, потому что начинающий решительно станет втупик перед нею, так же как и перед предметом из природы. Но самое возникновение фигуры перед его глазами имеет большое значение. Ученик в этом случае видит остов рисунка, скелет его, на котором потом образуется самое тело, Ученики были постоянно вызываемы критиковать линии и отношения их, которые я рисовал. Я часто рисовал нарочно неправильно, чтоб узнать, насколько образовалось их суждение о соотношении и правильности линий. Далее спрашивал я мальчиков, когда рисовал какую-нибудь фигуру, где, по их мнению, следует еще прибавить линию, и даже заставлял того или другого самих выдумывать, как составить фигуру.

Этим я возбуждал в мальчиках не только более живое участие, но свободное участие в составлении и развитии фигуры уничтожало в детях вопрос: *зачем?* который ребенок при срисовывании оригинала всегда естественно сам себе задает.

Легкое или трудное понимание и больший или меньший интерес имели главное влияние на ход и способ преподавания, и я часто бросал совершенно приготовленное для урока только потому, что оно было мальчикам скучно или чуждо.

До сих пор я давал срисовывать симметрические фигуры, потому что их образование самое легкое и очевидное. Потом я, в виде опыта, просил лучших учеников самих сочинять и рисовать фигуры на доске. Хотя почти все и рисовали только в одном данном роде, но тем не менее было интересно наблюдать возникающее соревнование, суждение других и своеобразную постройку фигур. Многие из этих рисунков были особенно соответственны характерам учеников.

В каждом ребенке есть стремление к самостоятельности, которое вредно уничтожать в каком бы то ни было преподавании и которое особливо обнаруживается недовольством при срисовывании с образцов. Через вышесказанные приемы эта самостоятельность не только не убивалась, но еще больше развивалась и укреплялась.

Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так

как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений.

Постоянно придерживаясь в срисовываньи натуральных форм и часто меняя разные предметы, как, например, листья характеристичной формы, цветы, посуду и вещи, употребительные в жизни, инструменты, я старался не допустить в наше рисованье рутину и манерность.

С величайшей осторожностью приступил я к объяснению теней, к оттениванью, потому что начинающий легко уничтожает оттенивающими линиями резкость и правильность фигуры и привыкает к беспорядочному и неопределенному маранью.

Этим способом я добился того, что более 30 учеников в несколько месяцев узнали довольно основательно соотношение линий в различных фигурах и предметах и умели эти фигуры передавать ровными и резкими линиями. Механическое искусство линейного рисования мало-по-малу развилось как бы само собою. Труднее всего было мне приучать учеников к чистоте обращения с тетрадями и чистоте самого рисунка. Удобство стирать нарисованное на аспидных досках много затруднило мне дело в этом отношении. Дав лучшим, более талантливым ученикам тетради, я достиг большей чистоты в самом рисованье, ибо бо̀льшая трудность стиранья принуждает их к большей опрятности в обращении с тем, на чем рисуется. В короткое время лучшие ученики достигли до столь верного и чистого управления карандашом, что могли рисовать чисто и правильно не только прямолинейные фигуры, но и самые причудливые составные из кривых линий.

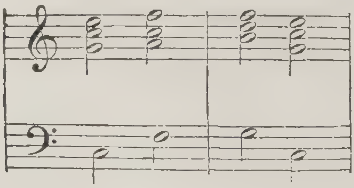
Я заставлял некоторых учеников контролировать фигуры других, когда они оканчивали свои, — и эта учительская деятельность замечательно поощряла учеников, ибо через это они могли тотчас прилагать выученное.

В последнее время я занимался с старшими рисованием предметов в самых различных положениях в перспективе, не придерживаясь исключительно столь известной методы Dupuis. Об образе и ходе этого преподавания, равно и о черчении будет говорено впоследствии.

Пение. Мы шли прошлым летом с купанья. Всем нам было очень весело. Крестьянский мальчик, тот самый, который был соблазнен на воровство книжек дворовым мальчиком, толсто-

скулый, коренастый мальчик, весь облитый веснушками, с кривыми, внутрь загнутыми ножонками, со всеми приемами взрослого степного мужика, но умная, сильная и даровитая натура, пробежал вперед и сел в телегу, ехавшую перед нами. Он взял вожжи, сбил шляпу на бок, сплюнул на сторону и запел какую-то протяжную мужицкую песню, — да как запел! — с чувством, с роздыхом, с подкрикиваньем. Ребята засмеялись: «Сёмка-то, Сёмка-то, как играет ловко!» Сёмка был совершенно серьезен. «Ну, ты не перебивай песни», особенным, нарочно хриплым голосом сказал он в промежутке и совершенно серьезно и степенно продолжал петь. Два самых музыкальных мальчика подсели в телегу, начали подлаживать и подладили. Один ладил то в октаву, то в сексту, другой в терцию, и вышло отлично. Потом пристали другие мальчики, стали петь: «Как под яблоней такой», стали кричать, и вышло шумно, но не хорошо. С этого же вечера началось пение; теперь, после восьми месяцев, мы поем «Ангел вопияше» и две херувимские — 4 и 7 нумера, всю обыкновенную обедню и маленькие хоровые песни. Лучшие ученики (только два) записывают мелодии песень, которые они знают, и почти читают ноты. Но до сих пор еще всё, что они поют, далеко не так хорошо, как хороша была их песня, когда мы шли с купанья. Я говорю всё это не с какою-нибудь заднею мыслью, не для того, чтобы доказать что-нибудь, но я говорю, что̀ есть. Теперь же расскажу, как шло преподавание, которым, сравнительно, я доволен.

В первый урок я разделил всех на три голоса, и мы спели следующие аккорды:



Нам удалось это очень скоро. И каждый пел, что̀ он хотел, пробовал дишкант и переходил в тенора, а из тенора в альт, так что лучшие узнали весь аккорд — до-ми-соль, некоторые и все три. Выговаривали они слова французских названий нот.

Один пел: ми-фа-фа-ми, — другой: до-до-ре-до и т. д. — «Ишь ты как складно, Л. Н., — говорили они, — даже в ухе задрюжжит. Ну еще, еще...» Мы пели эти аккорды и в школе, и на дворе, и в саду, и по дороге домой, до поздней ночи, и не могли оторваться и нарадоваться на свой успех.

На другой день мы попробовали гамму, и талантливейшие прошли ее всю, худшие едва могли пройдти до терции. Я писал ноты на линейке в альтовом ключе, самом симметрическом, и называл их по-французски. Следующие и следующие, уроков шесть, шли также весело; мы спели еще новые аккорды, минорные, и переходы в мажорные — «Господи помилуй», «Слава Отцу и Сыну» и песенку в три голоса с фортепьянами. Одна половина урока была занята этим, другая пеньем гаммы и упражнений, которые выдумывали сами ученики: до-ми-ре-фа-ми-соль, — или: до-ре-ре-ми-ми-фа, — или: до-ми-ре-до-ре-фа-ми-ре и т. д.

Весьма скоро я заметил, что ноты на линейках не наглядны, и нашел нужным заменить их цифрами. Кроме того, для объяснения интервалов и изменяемости тоники цифры представляют более удобств. Через шесть уроков некоторые уже брали по заказу, какие я спрашивал, интервалы, добираясь до них по воображаемой гамме. Особенно нравилось упражнение квартами: до-фа-ре-соль и т. д., вниз и вверх. Фа (унтер-доминанта) особенно поражало всех своею силой.

«Экой здоровенный этот фа, — говорил Сёмка, — так и featured резнет!»

Немузыкальные натуры все отстали, с музыкальными классы наши затягивались по три и четыре часа. О такте я пробовал дать понятие по принятой методе, но дело оказалось до того трудным, что я принужден был отделить такт от мелодии и, написав звуки без такта, разбирать их, а потом, написав такт, т. е. размеры без звуков, стучаньем разбирать один такт и потом уже соединять оба процесса вместе.

После нескольких уроков, отдавая себе отчет в том, что̀ я делал, я пришел к убеждению, что мой способ преподавания есть почти способ *Chevet*, которого методу я видел на деле в Париже и которая мною сразу не была принята только потому, что это была метода. Всем, занимающимся преподаванием пения, нельзя достаточно рекомендовать это сочинение, на оберточном листе которого написано большими буквами:

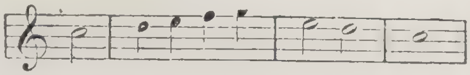
Repoussé à l'unanimité [1] и теперь расходящееся в десятках тысяч экземпляров по всей Европе. Я видел в Париже поразительные примеры успешности этой методы при преподавании самого Chevet. Аудитория в 500—600 человек мужчин и женщин, иногда в 40—50 лет, поющих в один голос à livre ouvert [2] всё, что им откроет учитель. В методе Chevet есть много правил, упражнений, предписанных приемов, которые не имеют никакого значения и которых каждый умный учитель выдумает сотни и тысячи на поле сражения, т. е. во время класса; там есть весьма комическая, может быть, и удобная манера читать такт без звуков, — например, в $^4/_4$ ученик говорит: та-фа-те-фе, в $^3/_4$ ученик говорит: та-те-ти, в $^8/_8$ — та-фа-те-фе-те-ре-ли-ри. Всё это интересно, как один из способов, посредством которых можно учить музыке, — интересно, как история известной музыкальной школы, но правила эти не абсолютны и не могут составить методу. В этом-то всегда состоит источник ошибок метод. Но у Chevet есть замечательные по своей простоте мысли, из которых три составляют сущность его методы: первая, хотя и старая, еще выраженная Ж. Ж. Руссо в своем Dictionnaire de musique, [3] мысль выражения музыкальных знаков цифрами. Что̀ бы ни говорили противники этого способа писания, каждый учитель пения может сделать этот опыт и всегда убедится в огромном преимуществе цифр перед линейками как при чтении, так и при писании. Я учил по линейкам уроков 10 и один раз только показал по цифрам, сказав, что это одно и то же, и ученики всегда просят писать цифрами и всегда сами пишут цифрами. Вторая замечательная мысль, исключительно принадлежащая Chevet, состоит в том, чтобы учить звукам отдельно от такта и наоборот. Приложив хоть раз эту методу для обучения, всякий увидит, что то, что̀ представлялось неодолимою трудностью, вдруг становится так легко, что только удивляешься, как прежде никому не пришла такая простая мысль. Скольких бы мучений избавились несчастные дети, выучивающие в архиерейских певчих и других хорах «Да исправится» и т. п., ежели бы регенты попробовали эту простую вещь — заставить учащегося, ничего не поя, простукать палочкой или пальцем по той фразе

---

[1] [Отвергнуто единодушно]
[2] [с листа, без подготовки]
[3] [Музыкальном словаре,]

нот, которую он должен петь: — четыре раза по целой, раз на четверть, раз на две осьмых и т. д., потом спеть без такта ту же фразу, потом опять спеть один такт и потом опять вместе.

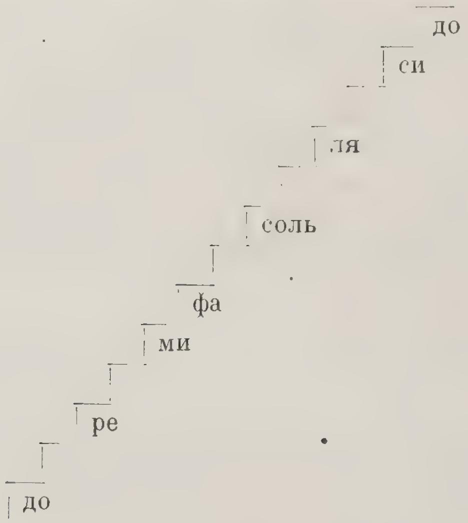
Напр., написано:



Ученик сперва поет (без такта): до-ре-ми-фа-соль-ми-ре-до; потом ученик не поет, а, ударяя по ноте 1-го такта, говорит: раз-два-три-четыре; потом по каждой ноте 2-го такта и говорит: раз-два-три-четыре; потом по первой ноте 3-го такта ударяет два раза и говорит: раз-два; по второй ноте 3-го такта и говорит: три-четыре и т. д.; а потом поет то же с тактом и ударяет, а другие ученики вслух считают. Это мой способ, который точно так же, как и способ Chevet, нельзя предписывать, который может быть удобен, но удобнее которого могут быть найдены еще многие. Но дело только в том, чтобы отделить изучение такта от звуков, а приемов может быть бесчисленное множество. — Наконец, третья и великая мысль Chevet состоит в том, чтобы сделать музыку и преподавание ее популярными. Способ его преподавания вполне достигает этой цели. И это не только желание Chevet и не только мое предположение, но это факт. Я видел в Париже сотни работников с мозолистыми руками, сидящих на скамьях, под которыми положен инструмент, с которым работник шел из мастерской, поющих по нотам, понимающих и интересующихся законами музыки. Глядя на этих рабочих, мне легко было представить себе на их месте русских мужиков, — только говори Chevet по-русски, они так же и пели бы, так же и понимали бы всё, что он говорил об общих правилах и законах музыки. Мы еще надеемся поговорить подробнее о Chevet и преимущественно о значении популяризованной музыки, особенно пения, для возбуждения падающего искусства.

Перехожу к описанию хода преподавания в этой школе. После шести уроков козлища отобрались от овец, остались одни музыкальные натуры, охотники, и мы перешли к минорным гаммам и к объяснению интервалов. Трудность состояла только в том, чтобы найдти и отличить малую секунду от большой. *Фа* уже был прозван здоровенным, *до* оказался таким же

крикуном, и потому мне не нужно было учить, — они сами чувствовали ту ноту, в которую разрешалась малая секунда, поэтому чувствовали и самую секунду. Мы нашли легко сами, что мажорная гамма состоит из последовательности 2 больших, 1 малой, 3 больших и 1 малой секунды; потом мы спели «Слава Отцу» в минорном тоне и добрались по чутью до гаммы, которая оказалась минорною, потом в гамме этой нашли 1 большую, 1 малую, 2 больших, 1 малую, 1 очень большую и 1 малую секунду. Потом я показал, что можно спеть и написать гамму с какой угодно ноты, что ежели не выходит большая или маленькая секунда, когда нужно, можно поставить диез и бемоль. Для удобства я написал им хроматическую лестницу такого рода:



По этой лестнице я заставлял писать все возможные мажорные и минорные гаммы, начиная с какой хотели ноты. Эти упражнения занимали их чрезвычайно, и успехи были до того поразительны, что двое часто между классами забавлялись писанием мелодии песень, которые они знали. Эти ученики часто мурлычат мотивы каких-то песень, которых они назвать не умеют, и мурлычат тонко и нежно и, главное, лучше вторят и ужь не любят, когда много вместе нескладно кричат песню.

Всех уроков едва ли было 12 во всю зиму. Преподавание наше испортило тщеславие. Родители, мы — учителя и сами

ученики, захотели удивить всю деревню — петь в церкви; мы стали готовить обедню и херувимские Бортнянского. Казалось, это было бы веселее детям, но вышло наоборот. Несмотря на то, что желание ехать на клирос поддерживало их, и что они любили музыку, и что мы, учителя, налегали на этот предмет и делали его принудительнее других, мне часто жалко было смотреть на них, как какой-нибудь крошка Кирюшка в оборванных онученках выделывал свою партию «тайно образу-у-у-у-у-у-ю-ю-ще», и его по десять раз заставляли повторять, и он, наконец, выходил из себя и, стуча пальцами по нотам, спорил, что он поет так точно. Мы съездили раз в церковь и имели успех; восторг был огромный, но пение пострадало: стали скучать на уроках, отлынивать, и к пасхе только с большими усилиями вновь был собран хор. Наши певчие стали похожи на архиерейских, которые поют часто хорошо, но у которых вследствие этого искусства большей частью убита всякая охота к пению и которые решительно не знают нот, воображая, что знают. Я часто видал, как выходящие из такой школы сами берутся учить, не имея понятия о нотах, и оказываются совершенно несостоятельными, как только начинают петь то, чего им еще не кричали в ухо.

Из того небольшого опыта, который я имел в преподавании музыки народу, я убедился в следующем:

1) Что способ писания звуков цифрами есть самый удобный способ;

2) что преподавание такта отдельно от звуков есть самый удобный способ;

3) что для того, чтобы преподавание музыки оставило следы и воспринималось охотно, необходимо учить с первого начала искусству, а не уменью петь или играть. Барышень можно учить играть экзерсисы Бургмюллера, но народных детей лучше не учить вовсе, чем учить механически;

4) что ничто так не вредно в преподавании музыки, как то, что похоже на знание музыки — исполнение хоров на экзаменах, актах и в церквах;

5) что цель преподавания музыки народу должна состоять только в том, чтобы передать ему те знания об общих законах музыки, которые мы имеем, но отнюдь не в передаче ему того ложного вкуса, который развит в нас.

О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.

Весьма много людей в настоящее время очень серьезно заняты отысканием, заимствованием или изобретением наилучшей методы обучения грамоте; весьма многие даже изобрели и отыскали эту лучшую методу. Нам весьма часто приходится встречать в литературе и в жизни вопрос: по какой методе вы учите? — Надо признаться однако, что вопрос этот слышится большею частью от людей или весьма мало образованных, давно, как ремеслом, занимающихся обучением детей, или от людей, сочувствующих народному образованию из своего кабинета и готовых в пользу его даже написать статейку и собрать подписку для напечатания азбуки по лучшей методе, или от людей, пристрастных к своей одной методе, или, наконец, от людей, вовсе не занимавшихся учением — от публики, повторяющей то, что̀ говорит большее число людей. Люди, серьезно занятые делом и образованные, уже не задают таких вопросов.

Всеми как будто признано за несомненную истину, что задача народной школы есть обучение грамоте, что грамотность есть первая ступень образования и что потому необходимо найдти лучшую методу этого обучения. Один вам скажет, что звуковая метода очень хороша, а другой уверяет, что Золотова метода самая лучшая, а третий знает еще самую лучшую методу — ланкастерскую и т. п. Только ленивый не подтрунивает над ученьем по «буки-аз — ба», и все уверены, что для распространения образования в народе нужно только выписать лучшую методу, пожертвовать по 3 руб. сер., нанять дом и учителя, или даже самому, от избытка образования, уделить маленькую частичку его — в воскресенье, между обедней и

визитами — несчастному, погибающему в невежестве народу, и дело сделано.

Сойдутся умные, образованные и богатые люди; высокая и счастливая мысль мелькнет в голове одного из них — облагодетельствовать этот ужасный русский народ. «Давайте!» Все соглашаются, и рождается общество, имеющее целью народное образование, — печатание дешевых хороших книг для народа, учреждение школ, поощрение учителей и т. п. Пишется устав, дамы принимают участие, вся формалистика обществ проделывается, и деятельность общества начинается. Печатать хорошие книги для народа! — как просто и легко кажется, как и все великие мысли. Одно только затруднение: хороших книг для народа нет — не только у нас, но и в Европе. Для того чтобы печатать такие книги, надо их делать, а ни один из членов-благодетелей не вздумает заняться этой работой; общество поручает, за собранные целковые, кому-нибудь сочинить или выбрать и перевести самое лучшее (всё это легко выбрать) из европейской народной литературы, и народ будет счастлив, быстрыми шагами пойдет к образованию, и общество очень довольно. В отношении другой стороны деятельности школ — общество поступает точно так же. Только редкие, одержимые самоотвержением, уделяют свои драгоценные досуги обучению народа. (То обстоятельство, что эти люди никогда не читали ни одной педагогической книги и никогда не видали другой школы, кроме той, в которой сами учились, не принимается во внимание.) Другие же поощряют школы. Опять кажется так просто, и опять выходит неожиданное затруднение, состоящее в том, что нет другого средства содействовать образованию, как самому учить и отдаться совершенно этому делу.

Но благодетельные общества и частные люди как будто не замечают этого затруднения и продолжают подвизаться этим способом на поприще народного образования и продолжают быть очень довольны. Явление это, с одной стороны, забавно и безвредно, ибо деятельность этих обществ и людей не захватывает народ; с другой стороны, явление это опасно, напуская еще больший туман в наш неустановившийся взгляд на народное образование. — Причинами этого явления могут быть отчасти раздраженное состояние нашего общества, отчасти общее человеческое свойство — делать из всякой честной мысли игрушку для тщеславия и праздности. Основная же причина

лежит, нам кажется, в большом недоразумении — что̀ такое грамотность, распространение которой составляет цель всех образователей народа и которая пораждала у нас странные споры?

Грамотность — понятие, существующее не у нас одних, но и во всей Европе, — признается программой элементарной школы для народа. Lesen und schreiben, lire et écrire, reading and writing.[1] Что̀ же такое грамотность и что̀ она имеет общего с первою ступенью образования? Грамотность есть искусство из известных знаков составлять слова и произносить их, и из тех же знаков составлять слова и изображать их. Что̀ же есть общего между грамотностью и образованием? Грамотность есть известное искусство (Fertigkeit); образование есть знание фактов и их соотношений. Но, может быть, это искусство складывать слова необходимо для того, чтобы ввести человека на первую ступень образования, и для этого нет другого пути? Этого мы никак не видим, а видим весьма часто совершенно противоположное, ежели только не будем, говоря об образовании, разуметь одно школьное, но и жизненное образование. Между людьми, стоящими на низкой степени образования, мы видим, что знание и незнание грамоты нисколько не изменяет степени их образования. Мы видим людей, хорошо знающих все факты, необходимые для агрономии, и большое число отношений этих фактов, не знающих грамоты; или прекрасных военных распорядителей, прекрасных торговцев, управляющих, смотрителей работ, мастеров, ремесленников, подрядчиков и просто образованных жизнью людей с большими знаниями и здравым суждением, основанным на этих знаниях, не знающих грамоте, и, наоборот, видим знающих грамоте и не приобретших вследствие этого искусства (Fertigkeit) никаких новых знаний. Всякий, кто серьезно приглядится к образованию народа не только в России, но и в Европе, невольно убедится, что образование приобретается народом совершенно независимо от грамоты, и что грамота, за редкими исключениями из ряду вон выходящих способностей, остается ни к чему неприменимым искусством, в большей части случаев даже вредным искусством, вредным потому, что ничто в жизни не может оставаться индиферентным. Ежели грамота неприложима и бесполезна, то она будет вредна.

[1] [Читать и писать.]

Но, может быть, известная степень образования, стоящая выше тех примеров безграмотного образования, которые мы приводили, невозможна без грамотности? Очень может быть, — но мы этого не знаем и не имеем никаких оснований предполагать этого для образования будущего поколения. Невозможна только та степень образования, которую мы имеем и кроме которой мы себе не можем и не хотим ничего другого представить. У нас есть образец школы грамотности, составляющий краеугольный камень образования, по нашему мнению, и мы не хотим знать всех тех ступеней образования, которые существуют не ниже, а совершенно вне и независимо от нашей школы.

Мы говорим: все незнающие грамоте одинаково необразованы, — для нас это Скифы. Для начала образования нужна грамота, и мы волей-неволей вводим народ этим путем в наше образование. Мне, с тем образованием, какое я имею, очень приятно было бы согласиться с этим мнением; я даже убежден, что грамота есть необходимое условие известной степени образования; но я не могу быть уверен, что мое образование хорошо, что путь, по которому идет наука, верен, и главное — я не могу оставить без внимания $^3/_4$ рода человеческого, образовывающиеся без грамоты. Ежели уже мы непременно хотим образовывать народ, то спросим у него, как он образовывается и какие его любимые орудия для этой цели. Ежели мы хотим отыскать начало, — первую ступень образования, то почему нам отыскивать ее непременно в грамоте, а не гораздо глубже? Почему останавливаться на одном из бесконечного числа орудий образования и видеть в нем альфу и омегу образования, тогда как это только одно из случайных, мало значащих обстоятельств образования? В Европе давно уже учат грамоте, а народной литературы нет, т. е. народ, класс людей, исключительно занятый физической работой, нигде не читает книг. Кажется, что это явление заслуживало бы внимания и разъяснения, а между тем думают помочь делу, только продолжая учить грамоте.

Все жизненные вопросы чрезвычайно легко и просто разрешаются в теории и только при приложении к делу оказываются неразрешимыми так легко, и распадаются на тысячи других, трудно разрешаемых вопросов. Кажется, так просто и легко образовать народ: выучить его, хотя бы насильно,

грамоте и дать ему хорошие книги — и готово. А на деле выходит совсем другое. Народ не хочет учиться грамоте. Ну, его можно еще заставить. Другое затруднение — нет книг. Можно заказать. Но заказанные книги дурны; заставить писать хорошие книги нельзя. Главное же затруднение — народ не хочет читать этих книг, а заставить его читать их еще не придумано способа; и народ продолжает образовываться не в школах грамотности, а по-своему. Может быть, не пришло еще историческое время для народа принять участие в общем образовании, нужно еще лет 100 учиться грамоте; может быть, народ испорчен (как думают многие); может быть нужно, чтобы сам народ писал для себя книги; может быть, метода еще не найдена самая лучшая; может быть, и то, что образование посредством книги и грамоты есть аристократическое средство образования, менее удобное для рабочего класса народа, чем другие, развившиеся в наше время, орудия образования. Может быть, что главная выгода обучения посредством грамоты, состоящая в возможности передать науку без ее вспомогательных средств, не существует в наше время для народа. Может быть, что работнику легче учиться ботанике по растениям, зоологии по животным, арифметике по счетам, с которыми он имеет дело, чем по книге. Может быть, что работник найдет время послушать рассказ, посмотреть музеум, выставку, но не найдет времени читать книгу. Может быть даже, что книжный способ ученья положительно противен его образу жизни и складу характера. Весьма часто мы видим внимание, интерес и ясное понимание у рабочего человека, когда знающий рассказывает и объясняет ему; но трудно вообразить этого самого работника с книгой в мозолистых руках, вникающего в смысл популярно изложенной ему на двух листах науки. Всё это только предположения причин, которые могут быть весьма ошибочны, но самый факт отсутствия народной литературы и противодействия народа образованию посредством грамоты тем не менее существует во всей Европе.

Точно так же существует во всей Европе взгляд образовывающего класса на школу грамотности, как на первую ступень образования. Происхождение столь кажущегося неразумным воззрения станет весьма ясно, как скоро мы вглядимся в исторический ход образования. Прежде основались не низшие, а высшие школы: сначала монастырские, потом средние, потом

народные. У нас прежде всего основана академия, потом университеты, потом гимназии, потом уездные училища, потом народные. С этой исторической точки зрения, учебник Смарагдова, на двух листах передающий историю человечества, точно так же необходим в уездном училище, как необходима грамота в народном. Грамота есть последняя ступень образования в этой организованной иерархии заведений или первая ступень с конца, и потому низшая школа должна только отвечать на те потребности, которые заявляет высшая школа. Но есть другая точка зрения, с которой народная школа представляется самостоятельным учреждением, не обязанным нести на себе недостатки устройства высшего учебного заведения, но имеющим свою независимую цель народного образования. Чем ниже спускаемся мы по этой, государством учрежденной, лестнице образования, тем более чувствуется необходимость сделать на каждой ступени образование независимым и оконченным. Из гимназии только $^1/_5$ не поступает в университет, из уездного училища $^1/_5$ только поступает в гимназию, из народной школы $^1/_{1000}$ поступает в высшее учебное заведение. Следовательно, соответственность народной школы высшему заведению есть последняя цель, которую должно преследовать народное училище. А между тем только этой соответственностью может объясниться взгляд на народные школы, как на школы грамотности.

Спор в нашей литературе о пользе или вреде грамотности, над которым так легко было смеяться, по нашему мнению, есть весьма серьезный спор, которому предстоит разъяснить многие вопросы. Спор этот, впрочем, существовал и существует не у одних нас. Одни говорят, что для народа вредно иметь возможность читать книги и журналы, которые спекуляция и политические партии кладут ему под руку; говорят, что грамотность выводит рабочий класс из его среды, прививает ему недовольство своим положением и порождает пороки и упадок нравственности. Другие говорят или разумеют, что образование не может быть вредно, а всегда полезно. Одни — более или менее добросовестные наблюдатели, другие — теоретики. Как и всегда бывает в спорах, и те, и другие совершенно правы. Спор, нам кажется, заключается только в неясном постановлении вопроса. Одни совершенно справедливо нападают на грамотность, как на отдельно привитую способность читать и писать, без всяких других знаний (что и делает до сих пор бо́льшая

часть школ, ибо выученное наизусть забывается, остается одна грамотность); другие защищают грамотность, подразумевая под нею первую степень образования, и не правы только в неверном понимании грамотности. Ежели вопрос поставлен так: полезно или нет для народа первоначальное образование? то никто не может ответить отрицательно. Ежели же спросят: полезно или нет выучить народ читать, когда он не умеет читать и у него нет книг для чтения, то надеюсь, что всякий беспристрастный человек ответит: не знаю; точно также не знаю, как не знаю, полезно ли было бы выучить весь народ играть на скрипке или шить башмаки. Вглядевшись же ближе в результат грамоты в том виде, в котором она передается народу, я думаю, что большинство ответит против грамотности, приняв во внимание продолжительное принуждение, несоразмерное развитие памяти, ложное понятие о законченности науки, отвращение к дальнейшему образованию, ложное самолюбие и средства к бессмысленному чтению, которые приобретаются в этих школах. В Ясно-полянской школе все ученики прибывающие из школ грамотности, постоянно отстают от учеников, поступающих из жизненной школы, и не только отстают, но отстают тем больше, чем дольше они учились в школе грамотности.

В чем состоит задача и, потому, программа народной школы, мы не только не можем здесь объяснить, но и вовсе не полагаем этого возможным. Народная школа должна отвечать на потребности народа, — вот всё, что мы можем сказать положительного на такой вопрос. В чем же состоят эти потребности, может ответить только изучение их и свободный опыт. Грамота же составляет только одну малую, незаметную часть этих потребностей, вследствие чего школы грамотности суть школы, может быть, очень приятные для их учредителей, но почти бесполезные и часто вредные для народа и нисколько не похожие даже на школы первоначального образования. Вследствие того же вопрос о том, как учить поскорее грамоте и по какой методе, есть вопрос мало интересный в деле народного образования. Вследствие того же люди, для забавы занимающиеся школами грамотности, гораздо лучше сделают, переменив это занятие на более интересное, ибо дело народного образования, заключающееся не в одной грамотности, представляется делом не только трудным, но и необходимо требующим непосредственного, упор-

ного труда и изучения народа. Школы же грамотности в той мере, в которой грамота необходима для народа, являются и существуют сами собою, ровно настолько, насколько их нужно. Школы эти существуют у нас в большом количестве по той причине, что учителя этих школ ничего другого передать не могут из своих знаний, кроме грамоты, и народ имеет потребность в известной пропорции знать грамоту для практических целей, — прочесть вывеску, записать цифирь, почитать за деньги псалтырь над усопшим и т. д. Школы эти существуют, как мастерские портных и столяров, даже взгляд народа на них и даже приемы учащих те же самые: так же ученик сам собою, временем, как-то выучивается, так же мастер употребляет ученика для своих нужд — за водкой сходить, дрова колоть, ток расчищать, так же есть срок выучки. Точно так же, как и мастерство, грамота эта никогда не употребляется для дальнейшего образования, а только для практических целей. Понамарь или солдат учит, а мужик из трех сыновей одного отдает на выучку грамоте, как в портные, и удовлетворяется законная потребность того и другого; но видеть в этом известную степень образования и на этом основании строить государственную школу, полагая весь недостаток такой школы только в методе обучения грамоте, и завлекать в нее хитростью или насилием — было бы преступлением или ошибкою.

Но в школе народного образования, как вы ее разумеете, скажут мне, обучение грамоте всё-таки составит одно из первых условий образования — как потому, что потребность знать грамоту лежит во взгляде народном на образование, так и потому, что наибольшее число учителей лучше всего знают только грамоту, и потому вопрос о методе обучения грамоте представляется всё-таки вопросом трудным и требующим разрешения. На это ответим, что в большей части школ, при недостаточности нашего знания народа и педагогики, образование действительно начнется с обучения грамоте; но что процесс обучения знакам печати и письма представляется нам самым ничтожным и давно известным. Дьячки выучивают по «буки-аз — ба» грамоте в три месяца; умный отец или брат этим же способом выучивает гораздо скорее; по Золотовской и Лаутир-методе [1] выучиваются, говорят, еще скорее. Но, выучившись как по

[1] [Lautiermethode — звуковой метод]

той, другой и третьей методе, ничего не выиграют, ежели не будут выучены понимать читанное, что составляет главную задачу при обучении грамоте. Об этой же самой нужной, трудной и еще ненайденной методе ничего не слышно. А потому вопрос о том, как удобнее всего выучить грамоте, хотя и требующий ответа, представляется нам весьма ничтожным, и упорство в отыскивании методы и трата сил, имеющих более важное приложение к дальнейшему образованию, кажутся нам большим недоразумением, вытекающим из неточного понимания грамотности и образования.

Сколько нам известно, все существующие методы можно разделить на три методы и их сочетания:

1. Метода «азов», складов и толков и выученье почти наизусть одной книжки — Buchstabiermethode. [1]

2. Метода гласных и приставления к ним согласных, выражаемых только вместе с гласною.

3. Звуковая метода.

Золотовская метода есть остроумное сочетание 2-й и 3-й, как и все другие методы суть только сочетание этих трех основных метод.

Все методы эти одинаково хороши, каждая с известной стороны имеет преимущество над другою вообще и преимущество относительно известного языка и даже известных способностей ученика, и каждая имеет свои затруднения. Первая, например, облегчает выучиванье азов, называя их: аз, буки, веди, или: ананас, баран и т. д., и переносит всю трудность в склады, которые отчасти выучиваются наизусть, отчасти познаются инстинктом при чтении с указкой наизусть целой книги. Вторая облегчает склады и сознание безгласности согласной, но затрудняет в выучиваньи букв, в произнесении полугласных и в сложных тройных и четверных складах, особенно в нашем языке. Метода эта для нашего языка представляет затруднение в сложности и большом числе оттенков наших гласных. «*Ь*» и все составленные из нее гласные «*ьа — я, ье — е, ьу — ю*» — невозможны; «*я*», с приставлением к нему «*б*», будет «*бья*», а не «*бя*». Для того чтобы произносить «*бя*» и «*бю*», «*бь*» и «*бе*», ему надо выучить склады наизусть, иначе будет: «*бья, бью, бь* и *бье*». Звуковая метода, одно из самых комичных порождений

[1] [буквослагательный метод.]

немецкого ума, представляет большие удобства в сложных складах, но зато невозможна для изучения букв. И, несмотря на то, что по правилам семинарий бухштабирметоде не должно признавать, буквы выучиваются по старой методе, только вместо того, чтоб откровенно произнести по старому *«эфъ, і, шъ»*, учитель и ученики ломают себе рот, чтоб произнести *«фъ-і-шъ»*, да притом *«ш»* составляется из «sch», а не есть одна буква.

Золотовская метода представляет большее удобство в соединении слогов в слова и в сознании безгласности согласных, но представляет свои трудности в заучиваньи букв и в сложных складах. Она удобнее других только потому, что есть соединение двух метод, но далеко не совершенна, потому что есть — метода.

Наша бывшая метода, состоящая в том, чтобы выучивать буквы, называя их *бе*, *ве*, *ге*, *ме*, *ле*, *се*, *фе* и т. д., и потом складывать на слух, откидывая ненужную гласную *е*, и наоборот, представляет тоже свои выгоды и невыгоды и тоже состоит из соединения трех метод. Опыт убедил нас, что нет ни одной методы дурной, и ни одной хорошей, что недостаток методы состоит только в исключительном следовании одной методе, а лучшая метода есть — отсутствие всякой методы, но знание и употребление всех метод и изобретение новых по мере встречающихся трудностей.

Мы подразделили методы на три отдела, но подразделение это несущественно. Мы сделали его только для ясности; собственно же нет никаких метод, и каждая заключает в себе все другие. Всякий, обучивший другого грамоте, употребил для этого, хотя и бессознательно, все существующие и имеющие существовать методы. Изобретение новой методы есть только сознание той новой стороны, с которой можно подходить к учащемуся для вразумления его, и потому новая метода не исключает старой, не только не лучше старой, но становится хуже, ибо большею частью сначала попадают на самый существенный прием. Большею же частью изобретением нового приема считалось уничтожение старого, хотя в действительности старый прием всё-таки оставался самым существенным, и изобретатели, сознательно отрицавшие старые приемы, этим отрицанием только больше затрудняли дело, становились сзади тех, которые употребляли сознательно старые приемы и бессознательно новые и будущие приемы. Приведем для примера самую

старую и самую новую методу: методу Кирилла и Мефодия и звуковую методу — остроумную Fisch-buch,[1] употребляемую в Германии. Дьячок, мужик, учащий по-старому *«аз, буки»*, почти всегда догадается объяснить ученику безгласность согласной и скажет, что в *«буки»* выговаривается только *«бъ»*. Я видел мужика, учившего своего сына, объяснявшего *«бъ, ръ»* и потом снова продолжавшего учить по складам и толкам. Ежели учитель не догадается этого сделать, то ученик сам поймет, что в *«бе»* существенный звук есть *«бъ»*. Вот звуковая метода.

Почти всякий старый учитель, заставляя складывать слово из двух и более складов, закроет один склад и скажет: это *бо*, а это *го*, а это *ро* и т. д. Вот часть приемов Золотовской методы и методы гласных. Каждый, заставляя учить букварь, заставляет ученика смотреть на изображение слова *«Бог»*, в то же время произносит *«Бог»* и таким путем прочитывает с ним целую книгу, и процесс складыванья усваивается учеником свободно, соединяя органическое с раздельным, соединяя речь знакомую (молитву, насчет необходимости знания которой не может быть вопроса в уме мальчика) с разложением этой речи на составные части. — Вот все новые методы и еще сотни других приемов, которые бессознательно употребляет всякий умный, старый учитель для объяснения процесса чтения своему ученику, предоставляя ему всю свободу объяснять самому себе процесс чтения тем путем, который ученик найдет удобнейшим.

Не говоря о том, что при старой методе *«буки-аз — ба»* я знаю сотни примеров весьма быстрого выучиванья грамоте и сотни весьма медленного по новым методам; я утверждаю только то, что старая имеет всегда преимущество пред новой в том, что она включает в себе все новые методы, хотя и бессознательно, новая же исключает старые, и еще в том, что старая свободна, новая — принудительна. Как свободна, скажут мне, когда при старой методе розгами вбивают склады, а при новой детям говорят «вы» и просят их только понять? В этом-то и состоит насилие, самое тяжелое и вредное для ребенка, когда его просят понять точно так же, как понимает учитель. Всякий, кто сам учил, должен был замечать, что так же различно, как можно сложить 3, 4 и 8, так же различно можно сложить *б*, *р*, *а*. У одного ученика 3 и 4=7, да еще 3=10, да 5 осталось,

[1] [Fisch — рыба, Buch — книга]

точно так же у него — *а* или *аз*, да *р* или *рцы* да впереди *ра* еще *буки* = *бра*, а у другого 8 да 3=11, да еще 4=15 и точно так же *буки*, *рцы* должно быть *бра*, потому что всё складывали *бра*, *вра*, *гра* и т. д., а коли не *бра*, так *бру*, и еще тысячи различных путей, из которых *бъ*, *ръ* да *а* выдет *бра* — есть один, и может быть (по моему мнению), один из последних. Надобно никогда не учить и не знать людей и детей, чтобы думать, что так как *бра* есть только соединение *бъ*, *ръ* и *а*, то каждому ребенку надо выучить *бъ*, *ръ* и *а*, и он будет складывать. Вы ему говорите: *б*, *р*, *а* какой звук? Он отвечает: *ра*, — и совершенно прав: у него так ухо устроено; другой говорит: *а*; третий говорит: *бръ*; так же, как в *ща-сча* он говорит: *сч* или *щ*; так же как в *фъ* он говорит *хвъ* и т. д. Вы говорите ему: *а*, *е*, *и*, *о*, *у* главные буквы; а для него *ръ*, *лъ* главные буквы, и он ловит совсем не те звуки, которых вы хотите.

Но этого мало. Учитель из немецкой семинарии, обученный наилучшей методе, учит по Фиш-Буху. Смело, самоуверенно он садится в классе, инструменты готовы: дощечки с буквами, доска с планочками и книжка с изображением рыбы. Учитель оглядывает своих учеников и уже знает всё, что̀ они должны понимать; знает, из чего состоит их душа, и много еще другого, чему он научен в семинарии.

Он открывает книгу и показывает рыбу. «Что этот такое, милые дети»? Это, изволите видеть, Anschauungsunterricht.[1] Бедные дети обрадуются на эту рыбу, ежели до них уже не дошли слухи из других школ и от старших братьев, каким соком достается эта рыба, как морально ломают и мучают их за эту рыбу. Как бы то ни было, они скажут: «Это рыба». — «Нет», — отвечает учитель. (Всё, что̀ я рассказываю, есть не выдумка, не сатира, а повторение тех фактов, которые я без исключения видел во всех лучших школах Германии и тех школах Англии, где успели заимствовать эту прекрасную и лучшую методу.) «Нет, — говорит учитель. — Что́ вы видите?» Дети молчат. Не забудьте, что они обязаны сидеть чинно, каждый на своем месте и не шевелиться — Ruhe und gehorsam![2] «Что же вы видите?» — «Книжку», говорит самый глупый. Все умные ужь передумали в это время тысячу раз, что̀ они

---

[1] [наглядное обучение.]
[2] [тихо, слушаться!]

видят, и чутьем знают, что им не угадать того, чего требует учитель, и что надо сказать, что рыба не рыба, а что-то такое, чего они не умеют назвать. «Да, да», говорит с радостью учитель: «очень хорошо, — книга». Умные осмеливаются, глупый сам не знает, за что его хвалят. «А в книге что?» говорит учитель. Самый бойкий и умный догадывается и с гордою радостью говорит: «Буквы». — «Нет, нет, совсем нет», даже с печалью отвечает учитель, «надо думать о том, что̀ говоришь». Опять все умные в унынии молчат и даже не ищут, а думают о том, какие очки у учителя, зачем он не снимет их, а смотрит через них и т. п. «Так что же в книге?» Все молчат. — «Что вот здесь?» Он указывает на рыбу. — Рыба, — говорит смельчак. «Да, рыба, но ведь не живая рыба?» — Нет, не живая. — «Очень хорошо. А мертвая?» — Нет. — «Прекрасно. Какая же это рыба?» — Ein Bild — картина. — «Так, прекрасно». Все повторяют: это картина, и думают, что кончено. Нет, надо сказать еще, что это картина, изображающая рыбу. И точно таким же путем добивается учитель, чтоб ученики сказали, что это есть картина, изображающая рыбу. Он воображает, что ученики рассуждают, и никак не догадывается, что ежели ему велено заставлять учеников говорить, что это есть картина, изображающая рыбу, или самому так хочется, то гораздо бы проще было заставить их откровенно выучить наизусть это мудрое изречение.

Еще счастливы те ученики, которых учитель оставит на этом в покое. Я сам видел, как он заставлял их сказать, что это не рыба, а вещь — ein Ding, а вещь эта — уже есть рыба. Это, изволите видеть, новый *Anschauungsunterricht* в соединении с грамотой, это — искусство заставлять детей думать. Но вот *Anschauungsunterricht* кончен, начинается разложение слова. Показывается слово *Fisch*, составленное из букв на картонах. Лучшие и умные ученики думают тут поправиться и сразу схватить очертания и названия букв, но не тут-то было. «Что есть у рыбы спереди?» Напуганные молчат, наконец смельчак говорит: — Голова. — «Хорошо, очень хорошо. А голова где? в чем?» — Спереди. — «Очень хорошо, а после головы что?» — Рыба. — «Нет, думайте». Они должны сказать: тело — Leib. Говорится и это, но ужь ученики теряют всякую надежду и уверенность в себе и все умственные силы напрягают на уразумение того, что̀ нужно учителю. Голова, тело и конец рыбы,

хвост. Прекрасно! Все вдруг: «Рыба имеет голову, тело и хвост». — «Вот рыба, составленная из букв, и вот рыба нарисованная». Составленная из букв рыба вдруг разделяется на три части: на *F*, на *i* и на *sch*. Учитель с самодовольством фокусника, обрызгавшего всех цветами вместо вина, отодвигает *F*, показывает и говорит: «Это голова, *i* — это тело, *sch* — это хвост», и повторяет: «*Fisch, ффффiiii шшшш*. Это *ффф*, это *iii*, это *шшшш*». И несчастные мучаются, шипят и фыкают, произнося согласную без гласной, что̀ физически невозможно. Не признавая того, сам учитель за *ф* употребляет полугласную, составляющую средину между ъ и *ы*. Ученики сначала забавляются этим шипением, но потом замечают, что от них требуют запоминания этих *ффъ* и *шшъ*, и говорят: *шиф*, *шиш*, *фиф* и решительно не узнают своего слова *фиш* в *ффф*... *iii*... *шшшш*. Учитель, знающий наилучшую методу, не придет им на помощь, посоветовав запомнить *ф* по федер, фауст и *ш* по шюрце, шахтель [1] и т. д., но требует *шшш*; не только не придет на помощь, но решительно не позволит выучить буквы по азбуке с картинками или по фразам, как например: азъ, буду, ведать, глагол.... не позволит выучить склады и читать знакомое, не зная складов; одним словом, выражаясь по-немецки: игнорирует, — обязан не знать все другие методы, кроме *фиш*, и то, что рыба есть вещь, и т. д.

Для грамоты есть метода и для первоначального развития мышления есть метода Anschauungsunterricht (смотри Denzel's Entwurf), [2] обе соединяются вместе, и дети должны пройдти в эти иглиные уши. Все меры приняты для того, чтобы другого развития, кроме как по этому пути, не могло быть в школе. Всякое движение, слово, вопрос — запрещены. Die Hände fein zusammen! Ruhe und Gehorsam! [3] И есть люди, подтрунивающие над «буки-аз—ба», утверждающие что «буки-аз—ба» есть убивающая умственные способности метода и рекомендующие Lautier-methode in Verbindung mit Anschauungsunterricht, [4] т. е. рекомендуют заучивать наизусть: рыба есть вещь и *фъ* есть голова, *i* — тело, а *шъ* — хвост рыбы, а не заучивать наизусть псалтырь и часовник. Англичане и французы-педагоги

---

[1] [перо, кулак, фартук, коробка]
[2] [Очерк Денцеля,]
[3] [Руки хорошенько сложить! Тихо, слушаться!].
[4] [звуковой метод в соединении с наглядным обучением,]

с гордостью произносят трудное для них слово Anschauungsunterricht и говорят, что они вводят его вместе с первоначальным обучением. Для нас этот Anschauungsunterricht, о котором мне еще придется говорить подробно, представляется чем-то совершенно непонятным. Чтó такое это наглядное обучение? Да какое же может быть обучение, как не наглядное? Все пять чувств участвуют в обучении, и потому всегда был и будет Anschauungsunterricht.

Для европейской школы, выбивающейся из средневекового формализма, понятны название и мысль наглядного обучения, в противоположность прежнему обучению, извинительны даже ошибки, состоящие в удержании старого метода и в изменении только внешних приемов; но для нас, я повторяю, Anschauungsunterricht не имеет смысла. Я до сих пор, после тщетного искания этого Anschauungsunterricht'а и метода Песталоцци по всей Европе, ничего не нашел, кроме того, что географию надо учить по картам выпуклым, ежели они есть, краскам — по краскам, геометрии — по чертежам, зоологии — по зверям и т. д., что̀ каждый из нас знает с тех пор, как родился, чего вовсе не нужно было выдумывать, потому что это давно выдумано самою природою, вследствие чего это каждому, не воспитанному в противных понятиях, и известно. И эти, и подобные методы, и методы приготовления учителей по известным методам серьезно предлагают нам, начинающим свои школы во второй половине XIX столетия, без всех исторических обуз и ошибок, лежащих на нас, совсем с другим сознанием, чем то, которое было основанием европейских школ. Да и не говоря о лжи этих метод, о насиловании духа учеников, — для чего нам, у которых по «буки-аз-ба» понамари выучивают грамоте в шесть месяцев, заимствовать Lautieranschauungsunterrichtsmethode, [1] по которой учатся год и более!

Мы сказали выше, что, по нашему мнению, всякая метода хороша и всякая одностороння; всякая удобна для известного ученика и для известного языка и народа. Поэтому звуковая метода и всякая другая не русская метода будет для нас хуже «буки-аз-ба». Ежели Lautieranschauungsunterricht в Германии, где несколько поколений уже воспитаны так, чтобы думать по известным, определенным Кантами и Шлеермахерами законам,

---

[1] [звуковой метод в соединении с методом наглядного обучения,]

где учителя приготавливаются самые лучшие, где Lautiermethode начата с XVII века и где всё-таки метода приносит такие неблестящие результаты, — то что̀ бы было у нас, ежели бы законом признана была известная метода, известный Lesebuch [1] с нравственными изречениями? Что̀ выйдет из обучения по какой бы то ни было неусвоенной народом и учителями, вновь введенной методе?

Расскажу несколько близких случаев. Нынешней осенью учитель, занимавшийся в Ясно-полянской школе, открыл свою школу в деревне, где из 40 учеников половина уже была обучена по азам и толкам и одна треть умела читать. Через две недели выразилось общее недовольство крестьян школой. Главные пункты обвинения были: что учат по-немецки — *а*, *бе*, а не *аз*, *буки*, что учат сказки, а не молитвы, и нет порядка в школе. При свидании с учителем, я передал ему мнение крестьян. Учитель, университетского образования, с презрительной улыбкой объяснил мне, что он переучивает *а*, *бе* вместо *аз*, *буки* для облегчения складов, что сказки читают для того, чтобы приучить понимать читанное, сообразное с их понятиями, а что при новой его методе — наказывать детей он считает ненужным, и потому строгого порядка, к которому привыкли крестьяне, видя своих детей с указками за складами, быть не может.

Я посетил школу эту на 3-ей недели. Мальчики разделены были на три разряда, и учитель старательно ходил от одних к другим. Одни, низшие, стоя у стола, по картонному листу азбуки учили наизусть места, где стоят буквы. Я стал спрашивать их; более половины знали буквы, называя их: *аз*, *буки* и пр., другие знали даже склады; один знал читать, но учился сначала, тыкал пальцами и повторял: *а*, *бе*, *ве*, воображая, что это что-то новое; другие — средние — складывали на слух: *с*, *к*, *а* — *ска*, — один задавал, другие отвечали. И это они делали третью неделю, тогда как довольно много одного дня, чтоб усвоить себе этот процесс откидывания лишней гласной *с*. Из них я нашел тоже знающих склады по-старому и читающих. Они, так же как и первые, стыдились своего знания и отрекались от него, воображая, что нет спасения, не сложивши *бе*, *ре*, *а* — *бра*. Третьи, наконец, читали. Эти несчастные сидели

[1] [книга для чтения]

на полу, каждый держа в руке книжку прямо перед глазами и, притворяясь, что читают, повторяли громко следующие два стиха:

«Там, где только кончик неба,
Там народ живет без хлеба...»

Окончив эти стихи, они опять начинали то же сначала, с грустными и озабоченными лицами, изредка покашиваясь на меня, как будто спрашивая: хорошо ли? Страшно и неимоверно рассказывать. Из этих мальчиков одни совсем умели читать, другие не умели складывать; умеющие — удерживались из дружного чувства, неумеющие — повторяли наизусть, и три недели всё повторяли только эти два стиха из отвратительнейшей переделки нехорошей для народа сказки Ершова.

Я стал спрашивать из священной истории, — никто ничего не знал, потому что учитель *по новой методе* не заставлял учить наизусть, а рассказывал по краткой священной истории. Я спросил нумерацию, — никто не знал, хотя учитель по два часа в день показывал, опять по новой методе, нумерацию на доске всем вместе до миллионов сразу, а не заставлял учить наизусть. Я спросил молитвы — ни один не знал: говорили «Вотчу» с ошибками, как выучились дома. И всё отличные, полные жизни, ума и охоты к учению мальчики! И чтó ужаснее всего, — всё это делалось по моей методе! Все приемы, употребляемые в моей школе, были и тут: и ученье букв, написанных мелом всеми вместе, и склады на слух, и первое чтение, понятное для ребенка, и изустный рассказ священной истории, и математика без выучиванья наизусть. Но вместе с тем во всём чувствовался прием, самый знакомый учителю, ученья наизусть, которого он сознательно избегал и которым одним он владел и против своей воли прилагал к совершенно другим материялам: он заставлял учить наизусть не молитву, а сказку Ершова, заставлял учить наизусть Священную Историю не с книги, а с своего дурного, мертвого рассказа; то же самое с математикою и складами. И невозможно выбить из головы этого несчастного учителя университетского образования, что все упреки *грубых* мужиков тысяча раз справедливы, что пономарь, без всякого сравнения, учит лучше его, и что ежели он

хочет учить, то может учить грамоте по «буки-аз—ба», заучивая наизусть, и этим способом может принести известную практическую пользу. Но учитель университетского образования изучил, по его словам, методу Ясно-полянской школы, которую ему почему-то угодно принять за образец.

Другой пример я видел в уездном училище одной из наших столиц. Прослушав с замиранием сердца, как в нашу честь оттрубил нам в высшем классе лучший ученик водные сообщения России и историю Александра Македонского — в среднем, мы уже хотели уходить с товарищем, с которым посещали школы, как штатный смотритель пригласил нас к себе посмотреть на его новую, им изобретенную и готовимую к печати, методу обучения грамоте. «Я отобрал 8 человек *самых бедных*, — сказал он нам, — и над ними делаю опыты и проверяю свою методу». Мы вошли; восемь мальчиков стояли кучкой. «По местам!» крикнул смотритель голосом самой старой методы. Мальчики стали кружком и вытянулись. Около часу он толковал нам, как прежде во всей столице была в употреблении эта прекрасная звуковая метода, но теперь осталась в одной только школе, и он хочет воскресить ее. Мальчики всё стояли. Наконец, он взял со стола карточку с изображением *м-ы-шь*. «Это что́?» — сказал он, показывая мышь. — Бык, — отвечал мальчик. «Это что̀? — *мъ*». Мальчик сказал: *мъ*. «А это — *ы*, а это — *шь*, вместе — *мышь*. А тут приставить *ло*, выйдет *мыло*». Еле-еле дети могли дать нам эти, выученные наизусть, ответы. Я попробовал спросить их новое, никто ничего не знал, кроме *мышь* и *бык*. «Давно ли они учатся?» спросил я. Смотритель делает опыты уже второй год. Мальчики лет от 6 до 9 и всё живые, настоящие мальчики, — не куклы, а живые...

Когда я заметил смотрителю, что в Германии звуковая метода употребляется не так, он объяснил мне, что в Германии, к сожалению, звуковая метода утратилась. Я попробовал уверить его в противном, но он, в доказательство своей мысли, принес мне из другой комнаты пять немецких азбук 30-х и 40-х годов, составленных не по звуковой методе. Мы замолчали и ушли, а 8 детей остались для опытов смотрителя. Это было осенью 1861 года.

И как бы хорошо этот самый смотритель мог выучить грамоте этих восемь мальчиков, засадив их чинно за столик с азбучками и указками, и даже мог бы подирать им вихры точно так

же, как ему подирал их учивший его отец-дьякон. Сколько, сколько примеров такого обучения по новым методам можно найдти в наше богатое рождением школ время, не говоря о воскресных школах, кишащих такими несообразностями!

А вот другие, противоположные примеры. В открытой в прошлом месяце деревенской школе, при самом начале ученья, я заметил здорового курносого малого лет 14, который, при повторении учениками букв, мурлыкал что-то про себя и самодовольно улыбался. Он не был записан в число школьников. Я спросил его — он знал все буквы, изредка только сбиваясь на *буки*, *рцы* и т. д.; как и всегда, он стыдился этого, полагая, что это запрещено и дурно. Я спросил его склады, — он знал; заставил читать, — он читал без складов, хотя и сам не верил в это. — Где ты учился? — «Летом нынче в пастухах жил со мною товарищ, он знал и мне показывал». — Азбучка есть? — «Есть». — Откуда же? — «Купил». — Долго ли ты учился? — «Да лето, — когда покажет в поле, вот и учился». Другой ученик Ясно-полянской школы, учившийся прежде у пономаря, мальчик 10 лет, привез мне раз своего брата. Брат, 7-ми лет, читал хорошо и выучился в одну зиму по вечерам у своего брата. Таких примеров я знаю, и всякий, кто захочет поискать в народе, найдет очень много. Так на что̀ же нам выдумывать новые методы и во что бы то ни стало бросать «буки-аз-ба» и считать все методы хорошими, кроме «буки-аз-ба»?

Кроме всего этого, русский язык и кирилица имеют перед всеми европейскими языками и азбуками огромное преимущество и отличие, из которых естественно должен вытекать и совершенно особый род учения грамоте. Преимущество русской азбуки состоит в том, что всякий звук в ней произносится, — и произносится, как он есть, чего нет ни в одном языке. *Che* произносится *цхе*, а не *ше*, как во французском, и не *хе*, как в немецком; а есть *а*, а не *ай*, *е* и *а*, как в английском; *с* есть *с*, а *ц* есть *ц*, а не *ч* и *к*, как в итальянском, не говоря уже о славянских языках, не имеющих кирилицы.

Итак, какая же самая лучшая метода для обучения русской грамоте? Ни самая новая звуковая метода, ни самая старая — азов, складов и толков, ни метода гласных, ни Золотовская метода. Одним словом, — нет лучшей методы. Лучшая метода для известного учителя есть та, которая более всех других знакома

учителю. Все другие методы, которые знает учитель и которые изобретет учитель, должны помогать учению, начатому по одной методе. Каждый народ и каждый язык имеет преимущественную связь с одною какою-нибудь методой. Чтоб узнать эту методу, нужно знать только, по какой методе дольше всего учился народ; метода эта в своих основных чертах будет наиболее свойственна народу. Для нас это есть метода букв, складов и толков, весьма несовершенная, как и все методы, и потому могущая быть усовершенствована всеми приобретениями, которые дают нам новые методы.

Всякая отдельная личность, для того чтобы выучиться наискорейшим образом грамоте, должна быть обучена совершенно особенно от всякой другой, и потому для каждого должна бы быть особая метода. Для одного представляется непобедимою трудностью то, что нисколько не задерживает другого, и наоборот. Один ученик силен памятью, и ему легче на память выучить склады, чем понять безгласность согласной; другой спокойно соображает и поймет звуковую, самую рациональную методу; у третьего есть чутье, инстинкт, и он, читая целые слова, уразумевает закон сложения слов.

Наилучший учитель будет тот, у которого сейчас под рукою готово разъяснение того, что̀ остановило ученика. Разъяснения эти дают учителю знание наибольшего числа метод, способность придумывать новые методы, и главное — не следование одной методе, а убеждение в том, что все методы односторонни, и что наилучшая метода была бы та, которая отвечала бы на все возможные затруднения, встречаемые учеником, т. е. не метода, а искусство и талант.

Всякий учитель грамоты должен твердо знать и опытом своим проверить одну, выработанную в народе, методу; должен стараться узнавать наибольшее число метод, принимая их как вспомогательные средства; должен, принимая всякое затруднение понимания ученика не за недостаток ученика, а за недостаток своего учения, стараться развивать в себе способность изобретать новые приемы. Всякий учитель должен знать, что каждая изобретенная метода есть только ступень, на которую должно становиться для того, чтобы идти дальше; должен знать, что ежели он сам того не сделает, то другой, усвоив себе эту методу, на основании ее пойдет дальше, и что так как дело преподавания есть искусство, то оконченность и

совершенство не достижимы, — а развитие и совершенствование бесконечны.

Мы в одном из следующих номеров представим образец этого развития нашего приема преподавания грамоты, происшедшего на наших глазах.

О СВОБОДНОМ ВОЗНИКНОВЕНИИ И РАЗВИТИИ ШКОЛ В НАРОДЕ.

Весною 1861 года, на мировой участок в 7029 душ не было ни одной школы, исключая Яснополянской, не пользовавшейся общим расположением в народе, — не было школ, ежели не считать кой-где устроившихся солдат и причетников, учивших по два, по три и не более шести мальчиков. При повсеместном чтении Положений, статьи о том, что сельские сходы *могут* принимать меры для обучения грамоте, и волостные сходы *могут* учреждать училища, слова: «*могут принимать, могут учреждать училища, обучать грамоте*», везде были поняты так, что при освобождении велено волей-неволей учить грамоте и заводить училища. Всякий, имевший дело с народом, должен был заметить, как формы нашего печатного слова, особенно официяльного, непонятны для народа, и ежели понимаются, то всегда в одном смысле неизменного царского приказа и требования безусловного повиновения. Условной формы они совсем не понимают. Скажите крестьянину: ты *можешь* сделать то-то, он непременно понимает — ты *должен* сделать то-то. Ежели же в вашей речи замешались слова из официяльного языка, непонятные крестьянину, то для него уже несомненно, что это есть царский приказ, о котором рассуждать нечего и нужно только беспрекословно исполнять. Так были поняты статьи 51 и 78 Общего Положения.

Ст. 51. Ведению сельского схода подлежат: 8) *совещания и ходатайство об общественных нуждах, благоустройстве, призрении и обучении грамоте.* Из этой статьи, все слова, кроме слова *грамоте*, так же непонятны, как ежели бы они были написаны на китайском языке, и непонятность их только

усиливает в уме крестьянина обязательность и неизменность приказа учить грамоте.

— Ишь как, должно теперь ужь и царь велит, ребята, в грамоту обучать, — прослушав эту статью, скажет старичок из сходки, глубокомысленно тряхнув головою.

Ст. 78. Ведению волостного схода подлежат: 3) *меры общественного призрения, учреждение волостных училищ.*

— Вона, гляди еще сбор на училищу наложат, — скажет непременно кто-нибудь из сходки.

По крайней мере раз сто я читал, перечитывал эти статьи, и всегда они были понимаемы как неизменное царское приказание. Несмотря на толкование, что дано на две воли: хочешь — заводи, не хочешь — не заводи училища, — они недоверчиво вздыхали и верили больше прочитанным словам царского приказа, чем моим толкованиям.

— Коли на две воли, так зачем писать в царской бумаге? —

Эти неточно понятые статьи Положения, совпавшие с общим подъемом народного духа, дали первый толчок народному образованию. «Пора перестать серыми быть, — говорил мне крестьянин, привезший сына в школу, — пора и нам белыми становиться». В их понятиях, как старинное noblesse oblige, [1] *свобода обязывает* к известным усилиям над собой, к известным пожертвованиям; кроме того, по их понятиям, и царь это понял, и царь этого желает.

В одной из волостей, самой богатой, тотчас же собрали деньги и стали строить большой дом на волостное правление и училище; в других волостях согласились в необходимости училища, но смутно представляли себе осуществление этого плана. Единственный образец общественных училищ представляли для них училища государственных крестьян. Образцы эти в нашей местности были самые невыгодные. Училища эти существуют более номинально, чем вещественно, несмотря на достаточные сборы; существуют они при волостях, иногда более чем на 30 верст отдаленных от больших деревень. Временнообязанные крестьяне, глядя на эти училища, воображали себе, как и многие из нашего брата воображают, что сущность заведения училища состоит только в постройке дома и надписи слова «Училище», а что найти учителя и приохотить детей ходить, а родителей отдавать — последнее дело.

[1] [благородство обязывает.]

Специально занятый делом школ и убежденный в том, что *дурная школа не то что мало полезна, но положительно вредна и отодвигает назад дело народного образования*, — я со времени открытия волостей и до сих пор, всей силой своего морального влияния, противодействовал учреждению волостных официяльных училищ. Я говорил, что время терпит, что лучше подождать, что сборов и так много, что строение совсем не нужно, что прежде надо найдти учителя и узнать, сколько родителей захотят отдать своих детей и платить за них, — и везде в продолжение лета поговаривали об устройстве училищ.

Я думал, что дело затихло, как осенью неожиданно до меня дошли сведения от многих крестьянских обществ, что училища уже учреждены у них, что сделаны сборы на первое обзаведение по 70 к. с тягла, и что *ребята уже переписаны*. Всякому, жившему с народом, должно быть известно, что пословица: «что̀ написано пером, того не вырубишь топором», есть не пословица, а самое общее, сильное убеждение. (Одно из самых сильных средств против крестьянина есть угроза *записать его*.) Я стал допрашивать, какие это училища заведены, какие сборы, кем и зачем *записаны* ребята, и ничего не мог узнать, исключая того, что̀ пришли указы от царя об училищах, чтобы священники собирали сходки, читали эти указы и переписали ребят, — стало-быть дело неминучее. — Кто будет учить и кто будет платить за учителей? спрашивал я. Мне отвечали, что учить будут священники, а что плату не обозначили, и потому, не зная сколько сойдет с тягла или с мальчика, народ беспокоится и боится. Это были указы из консистории, которые я достал после. Указы эти были поняты и приняты, как наистрожайшее приказание, и почему-то были очень неприятны народу. Когда я объяснил им, что это не приказание, а опять таки — *на две воли*, и что они могут завести свое училище, с определенной от себя платой учителю, они очень обрадовались и поняли дело опять не так: что они могут завести и не завести училища, но что единственное средство избавиться от школы, испугавшей их неопределенной платой у причетников — есть заведение своих независимых школ. Только те, у которых были мальчики *записаны*, долго не могли поверить мне, что запись эта не обязательна.

Это был второй и еще сильнейший толчок, подвинувший — у нас по крайней мере — дело народного образования.

Выписываю здесь эти указы:

1. Объявить циркулярно чрез благочинных священно-церковно-служителям тех приходов, где есть казенные крестьяне, но нет казенных училищ: А) Не пожелают ли они принять на себя безвозмездное преподавание детям государственных крестьян своего прихода, мальчикам и девочкам: а) необходимейших молитв с изъяснением, б) краткого катихизиса с краткою св. историей, в) изъяснения литургии, г) чтения гражданского и церковного, д) письма и е) счета; а жены их не пожелают ли сверх того обучать девочек свойственным в крестьянском быту рукоделиям. Б) Изъяснить им, что епархиальное начальство ожидает со стороны местного духовенства полного сочувствия святому делу образования крестьянских детей, что это дело вверяет единственно им само правительство, что к этому делу призывает в особенности священнослужителей их священный долг учительства, что, наконец, епархиальное начальство с своей стороны окажет все внимание к святой и благоугодной деятельности труждающихся в слове и учении и не оставит без поощрения безвозмездного труда. В) Потребовать от них обстоятельных сведений: а) где находят они более удобным производить обучение крестьянских детей, — в собственных ли домах, где могут помогать им в этом деле их семейные, или же в зданиях, по отводу крестьян; в первом случае нужно объяснить, сколько учеников могут они поместить в своих домах; б) какие из вышепоименованных предметов кто из них может преподавать, и какие может принять кто-либо из их семейных; в) какие месяцы, дни, часы дня признают они более удобными для учебных занятий по обстоятельствам как своим, так и крестьянских детей и г) какие необходимейшие пособия желали бы они иметь при заведении таких школ у себя в домах, или же не изъявят ли готовности пожертвовать общественному делу не только своими безвозмездными трудами, но и некоторыми издержками. К надлежащему исполнению чего вам, о. благочинному, и посылается сей указ.

2. Указ Его Императорского Величества Самодержца Всероссийского, из Тульской духовной консистории, благочинному. Консистория, по выслушании указа Св. Синода от 26 июля сего года за № 2943, по Высочайшему повелению, о доставлении ежемесячных сведений об успехах народного образования, коим предписано, объявив циркулярными указами

всем Преосвященным Епархиальным Высочайшее повеление о представлении Его Императорскому Величеству ежемесячно сведений об успехе народного образования, предписать им, Преосвященным, чтобы они, каждый по своей епархии, ежемесячно к 1-му числу непременно представляли Св. Синоду краткие сведения: а) сколько именно к тому месяцу, за который представляются сведения, состояло в епархии училищ при церквах и сколько было в них учащихся; б) сколько вновь в течение этого месяца открыто таких училищ и сколько поступило в них учеников и учениц; в) *кем открыты эти училища*, и где они помещаются, — в домах ли священнослужителей, или в домах прихожан; г) о всех тех бывших в течение месяца случаях, которые по отношению к означенным училищам заслуживают особенного внимания. Приказали: 1) О сем Высочайшем повелении объявить всем священнослужителям епархии, вменив им вместе с тем в непременную обязанность, чтобы они со всевозможным рачением и деятельностью, без всякого договора и требования возмездия, занимались в общественных или же домашних частных школах обучением поселянских детей, мальчиков и девочек, необходимейшим молитвам с изъяснением оных, краткого катихизиса с краткою священною историей, чтению церковному и гражданскому и счету, руководствуясь составленными по распоряжению Св. Синода букварями, которые на сей предмет имеются уже во всех церквах епархий и, смотря по надобности, могут быть всегда выписываемы чрез консисторию по 6 к. сер. за экземпляр. К предметам учения могут быть присовокуплены, по желанию, письмо и первые четыре действия арифметики; причем объяснить им, что здесь разумеются не одни только общественные сельские училища и школы, но и частное домашнее обучение детей в домах священнослужителей. 2) Вышеизложенные краткие сведения, изображенные в 4-х пунктах указа Св. Синода, по собрании оных на месте, за июнь, непременно представить в консисторию к 25 числу сего августа с объяснением, у каких именно лиц из духовенства сколько обучающихся мальчиков и девочек и каким предметам, и 3) Такие же сведения доставлять потом в консисторию и ежемесячно, непременно к 15 числу, с объяснением о неисполнении кем-либо из священнослужителей обязанности, изображенной в 1-м пункте настоящего предписания, и об особенно усердствующих к делу обучения крестьянских

детей обоего пола. О чем к должному исполнению и посылается.

Несмотря на благую цель этих указов и на кажущуюся удобоисполнимость ее, в мировом участке, о котором идет речь, из 400 учащихся только 30 учатся у причетников и то не бесплатно. При настоящем положении духовенства, требующем постоянных забот о хозяйстве, семье и духовной пастве, бесплатное обучение было бы образцом редкого самоотвержения, что очень хорошо чувствует народ, несмотря на всё уважение, или скорее, вследствие того уважения, которое он питает к духовенству. Как сказано, указы эти только еще более утвердили крестьян в их убеждении, что школы надо завести, и в намерении их скорее приступить к делу. Несмотря на неоднократное мое отсоветывание, как только свалила рабочая пора, общество за обществом принялись за открытие школ.

Первое отозвалось Головеньковское общество следующим образом. Выписка из волостных книг.

«*19 Сентября.* Старшиною написано отношение священнику села Головенек о следующем: имея в виду словесное предложение Вашего Благословения чрез посредство местного благочинного, относительно устройства в волости, под моим управлением находящейся школы для детей временнообязанных крестьян, мне необходимо сие обстоятельство предложить волостному сходу. А дабы иметь правильное рассуждение по сему для всей волости новому делу, то имею честь покорнейше просить снабдить меня программою или предписанием правительства об устройстве школ, если только у Вас оное имеется».

«Получен от священника указ консистории».

«*26 Сентября.* Послано отношение священнику села Головенек следующего содержания: «имею честь покорнейше просить Ваше Благословение, по случаю сегодняшнего числа Волостного Собрания, относительно учреждения школы, пожаловать в волостное правление в 4 часа пополудни для более основательного трактата по сему предмету, как Вам отцу их и пастырю».

«*26 Сентября.* В журнале волостного правления записано: Вследствие словесного предложения местного священника о заведении волостной школы, был собран волостной сход, на который приглашен был и священник. По рассуждении по сему предмету открылось следующее суждение: 1) Старики изъявили же-

лание учить своих детей с охотою, а так как для школы общественного дома нет, то положили таковой нанять, — и как Головеньковское волостное правление состоит в селе Кривцове, то и указан ими дом в этом селении временнообязанного крестьянина имения Гг. Заслониных Михаила Петрова, сколько потому, что у него поместительна для сего изба и светла, столько же и потому еще, что он, Петров, сам будучи грамотен, имея 51 год от роду, изъявил желание учить детей за умеренную цену, именно с квартирою 25 р. сер., до будущего мая месяца, на что мир и согласился. 2) Мальчиков, коих родители и попечители объявили желание учить, оказалось во всей волости 21. Самая отдаленная деревня будет от школы в 3 верстах, — следовательно не затруднительно, по мнению мира, будет ходить мальчикам в школу во все дни, за исключением праздничных и непогожих, ненастных дней. 3) Предположено открыть школу и начать, по отслужении молебна в присутствии старшины, как надзирателя порядка в школе, старост, как представителей обществ, родителей или попечителей, учащего и учащихся, как виновников новоучреждаемого небывалого торжества, и при благословении священника, как блюстителя за ходом учения; открыть и начать таким образом школу 1-го октября. 4) Священник предложил миру снабдить школу, за весьма сходную цену, азбуками, именно по 5 коп. сер. за экземпляр. 5) Так как мальчики должны быть из четырех селений волости, то дабы им не стесняться в ходьбе и не отвлекаться вовсе от занятий — приобучения домашнего предположено быть одному классу в день, примерно от 8 часов утра до 2-х часов пополудни, т. е. от крестьянского завтрака до позднего их обеда. 6) Материалы, какие потребуются для обучения, как-то: книги, бумага, чернила, перья и проч., должны доставлять родители или попечители каждого из мальчиков; для чего составить при школе книгу с обозначением в оной семейств мальчиков, имен самих мальчиков и ремонта на них, по учению их. 7) Смотрение за учением священник принимает на себя, а надзор за школой, на основании положения, волостной старшина. 8) Об этом рассуждении волостного схода и положении донести г. исправляющему должность мирового посредника с испрашиванием начальнического разрешения».

«*29 Сентября.* В отношении школы г. исправляющий должность мирового посредника приглашает к себе для совещания

священника села Головенек ко 2-му числу октября, а так равно призывает и назначенного учителя крестьянина Михаила Петрова к тому же числу, посему определено: открытие школы, предположенное 1 октября, впредь до особого распоряжения мировым посредником, оставить».

Проэкзаменовав предложенного учителя Михайла Петрова, кандидат мирового посредника убедился, что Михаил Петров еле-еле умеет читать, а писать отказался за неимением очков, что он и при очках умеет, как я впоследствии убедился, чрезвычайно плохо. Кандидат не посоветовал обществу принимать Михаила Петрова учителем. Принят ли совет, или принят он за приказание, но Михаилу Петрову было отказано и общество решило нанять вольного учителя и потому увеличить плату.

«*14 Октября.* На волостном сходе имели рассуждение о средствах к обучению мальчиков, на котором положили в год 60 р. сер. собрать с миру всей волости на учителя и за квартиру, а чрез год, когда увидят, какую это учение принесет пользу, то обещались или прибавить, или оставить на этом же положении».

Когда я вновь вступил в исправление должности, Головеньковский старшина просил меня выбрать им учителя на 60 р. в год жалованья и говорил, что они убедились в том, что Михаил Петров был бы нехороший учитель, и что они хотят завести школу *настоящую.* Я мог рекомендовать им г-на С., бывшего студента университета, но жалованье 60 р. казалось мне недостаточным и полагая, что в их местности, где 10-летний ребенок в день зарабатывает по крайней мере 10 коп., плата по полтине в месяц с ученика будет необременительна, и что при отдельной плате за каждого ученика исключается возможность насилия в общем волостном сборе на училище, я отвечал им, что могу рекомендовать очень хорошего учителя Г-на С. и предлагаю при том на их обсуждение правила для сельских школ, напечатанные в этом нумере в статье А. Э. На мое предложение не согласились, и я получил следующий ответ от красноречивого волостного писаря.

«*15 Октября.* Последовало донесение Г. Мировому Посреднику следующего содержания: В дополнение к моему представлению от 27 минувшего сентября за № 69, имею честь Вашему Сиятельству донести, что, во исполнение Вашего словесного

приказания, 12 сего октября, мною был собран волостной сход и отцы тех мальчиков, которые предназначены к учению, и на оном по моему внушению и убеждению о пользе школы, отцы мальчиков никак не согласились вносить по 50 коп. сер. в месяц, отзываясь, что они не в силах ничего дать за своих мальчиков, по многочисленности сборов на разные предметы; потом, видя неустойку, предложил миру, но старики, по многом также с моей стороны убеждении, решились только дать на школу 60 руб. сер. в год. Это малочисленное назначение, полагаю, Ваше Сиятельство, зависит от того, что 1) соединились в одно время многоразличные сборы по разным предметам, которые устрашили стариков и 2) к сожалению совершенное непонятие их о пользе, которую может принести им и их домочадцам эта благодетельная школа. А как они увидят чрез несколько времени, как например чрез полгода, своих мальчиков не такими невежами, как они есть, то можно надеяться, что успех в сборе будет гораздо удовлетворительнее».

Г-н С. согласился быть учителем и (оставляя говорить писаря в волостной книге):

«*17 Октября.* По отпетии молебна происходило открытие школы обучения мальчиков в присутствии г. Мирового Посредника IV участка Гр. Л. Н. Т. под личным, Его Сиятельства, занятием с детьми, покровительством им на будущее время и попечением о них. Сие событие достойно быть внесено в сей журнал не для показания каких-либо действий старшины, но для памяти и освящения дня сего смиренными земли, поселянами сей волости и будущим их поколением».

«*26 Октября.* Был собран волостной сход вследствие неудобства волостного правления с волостною школою, и по общему рассуждению и по свидетельству найдено наилучшим следующее: Кривцовское общество согласилось выстроить на свой счет школу сейчас же, из имеемого в виду хлебного магазина, который находится в селе же Кривцове и есть, по их мнению, излишний, потому что для засыпки общественного хлеба существуют еще два других магазина, в которые может поместиться хлеб всего кривцовского общества. Этот излишне-найденный магазин, по их мнению, удобен к новоустрояемой школе, и они соглашаются из оного магазина отстроить и облечь в те формы которые требуются для волостной школы, как сказано выше, теперь же».

«31 Октября. Сделано распоряжение об основании предназначенной 26 октября школы».

«8 Ноября. Писарь волости, коллежский секретарь Михаил Андреевич Соколов, содействуя усердию старшины относительно открывшейся школы для обучения грамотности мальчиков, возъимел усердие принести посильную свою лепту на олтарь блага общественного с тою христианскою ревностью, которая да будет присно поминаема между некоторыми из соотчичей старшины, которые могут, по его, писаря, мнению, принесть и малый дар наравне с большим. Вследствие чего представил 13 экземпляров букварей для открывшейся школы и просил, оные приняв, вручить г-ну учителю школы, на его распоряжение в отношении употребления их. Определено: означенное пожертвование г. Соколова принять и передать г-ну учителю школы».

«27 Ноября. Школа, которая была при волостной избе, переносима была под наблюдением старшины и учителя и при содействии писаря, нынешний день, в ту избу, которая для того вновь устроена».

«3 Декабря. Было освящение школы в присутствии волостного старшины, кривцовского сельского старосты, волостного старосты, волостного писаря, некоторых посторонних лиц, большею частию родителей учащихся, и некоторых немногих мальчиков».

Школа эта имеет самое большое число учеников: около 50 мальчиков и 6 девочек в настоящее время, несмотря на то, что при начале было 27. Но ученики, находящиеся на расстоянии одной и двух верст, манкируют, успехи же учеников по количеству их, несмотря на даровитость учителя, идут медленнее, чем в других школах.

В 2-х верстах от этой школы находится довольно значительное селение однодворцев и государственных крестьян. Крестьяне эти имеют свою школу на расстоянии 30 верст, платят на нее известный душевой сбор, но никто из их детей там не учится. Крестьяне эти наслышаны о хорошей славе головеньковской школы и обещают отдать в нее своих детей, но до сих пор не отдают, — отчасти потому, что здесь им пришлось бы второй раз платить за обучение детей, отчасти и потому, что им почему-то кажется, что, подлежа другому ведомству, они не имеют на это права. В последнее только время появился в этом

селении мещанин, ходящий по дворам попеременно и учащий по полтине в месяц.

Головеньковская школа только одна волостная с обязательной по душам платой, все остальные учреждены на основании предложенных правил для сельских школ. Успех этой школы должен быть отнесен преимущественно к выгодному расположению селений волости — не далее 2-х верст от училища — и главное, почти к бесплатности за ученье; ибо школа поддерживается частными пожертвованиями и потому не может служить примером.

Житовская школа. Следующая по времени школа основалась житовская. Волостное правление находится по положению при приходе в селе Т. Село Т. бедно, самые сильные деревни находятся в пятиверстном расстоянии. Когда был прочтен священником указ о школах и понят как приказание, крестьяне отдаленных сильных деревень были в большом горе, несколько раз ходили к посреднику за советом и чрезвычайно обрадовались предложению свободной сельской школы. На волостном сходе все единогласно объявили, что не может быть сомнения в согласии родителей платить по полтине с каждого мальчика. Набралось 22 ученика, из которых два бедные единогласно приняты стипендиатами общества. Помещиком была пожертвована изба бесплатно для помещения, и школа, ни уменьшаясь, ни увеличиваясь, существует четвертый месяц и дает возможность к существованию учителя на средства, платимые родителями, и вместе с тем ставит учителя под самый строгий контроль общества. Несмотря на то, что проект учреждения этой школы был принят весьма охотно, в принятии этом была известная доля увлечения, оказавшегося впоследствии. Некоторые ученики из дальних деревень отстали. (На место их поступили другие.) Отдаленное от школы общество села Т. протестовало против волостного сбора на обзаведение училища: волостной приговор изменен, и училище стало сельское, а не волостное. Семь мальчиков села Т. составили другую, маленькую школу у дьякона. Две совершенно противоположные методы, употребляемые в этих школах, составляют нескончаемый предмет рассуждений и споров между крестьянами, и, несмотря на то, что обучение в школе дьякона дешевле, из деревень, находящихся на равном расстоянии от той и другой школы, отдают преимущественно в житовскую, и в последнее время метода:

а, бе, ве и свобода учеников, видимо, получает преимущество в общественном мнении. Замечательно при учреждении этого училища то, что, несмотря на известное крестьянам требование от благочинного, чтобы священник обучал бесплатно и ежедневно, сельское общество, учредившее школу, сочло справедливым положить священнику вознаграждение за обучение закону божию в житовской школе по два раза в неделю. Оно положило за это 14 рублей из штрафных денег.

Л-ая школа. Пример житовской школы чрезвычайно сильно подействовал на другие общества, и в сентябре, октябре и ноябре месяцах, одна за другой, открывались сельские школы. Вслед за житовской открылась л-ая школа, но далеко не так успешно, как первая. Было много обстоятельств, которые содействовали этому. В самом селе в старину была школа, заведенная помещицей, и, как всегда, обязательная для всех; половина народа — грамотные и потому, как и всегда, с спутанными понятиями о школах, грамотности и образовании. Кроме того, писарь, умный и ловкий человек, желая подслужиться посреднику, съумел представить предложенные правила школ, как обязательное приказание высшего начальства.

На волостном сходе составили приговор о плате 10 коп. с тягла и по полтине с каждого мальчика, которых набрали 45. Помещик пожертвовал помещение в доме и плату за 10 мальчиков из бедных дворовых крестьян. Положение школы, казалось, было блестяще, но вышло наоборот. Крестьяне смотрели на плату за детей, как на налог; были деревни на расстоянии 5 верст, — детям невозможно было ходить в зимнее время; — учитель не умел повести дела так, чтобы переход от старых приемов к новым был незаметен; грамотные крестьяне чувствовали себя вправе судить о преподавании и не одобряли его; писарь, начавший до открытия школы учить детей и, кажется, надеявшийся быть учителем, употреблял теперь свое влияние против школы; причетники — точно так же; помещение в господском доме, слабость учителя, который стал поддаваться требованиям крестьян, и — главное — постоянные мои убеждения, что нет ничего обязательного в отдавании детей и плате 50 коп., сделали то, что школа распалась после 3 месяцев, и из 55 учеников осталось менее 20 и то больше дворовых: некоторые перешли к писарю, некоторые к причетникам,

некоторые остались учиться дома, ученики из дальних деревень перестали ходить.

Никакие блестящие результаты в самой лучшей из свободных школ, которые я знаю, не убедили меня так сильно в необходимости свободы для родителей — отдавать или не отдавать своих детей, и необходимости требовать плату за обучение, и верить в контроль общества, как неудача этой школы.

Между учителями нашего участка существует обыкновение съезжаться по воскресеньям и обсуждать сообща дела школ. Каждое воскресенье мы получали самые грустные сведения о делах л-ой школы: тот взял своего сына под предлогом, что грех учиться по *а-бе* и пр., тот предлагал писарю сверх 50 коп., платимых в школу, еще 75, чтобы только сын его был не в нашем училище; тот, придя в школу, наговорил грубостей учителю за то, что сын его не знал «*Восстав от сна*», обещая, что он задаст учителю, ежели к субботе ученик не будет знать «*Восстав от сна*»; тот разорвал данные на дом сыну сказки Худякова. Мы ломали себе голову, чтобы догадаться, какие причины этого неудовольствия и как помочь ему: пробовали уступать требованиям крестьян, заставляя читать церковное, но это было еще хуже; пробовали посылать новых учителей, но это послужило новым поводом к неудовольствию родителей, наконец, попробовали усомниться в достоинстве школы и учителя, и всё нам объяснилось. Эта была та самая школа, которую я старался описать в статье о методах обучения. Положение школы было одно из самых трудных; во 1-х, по большому числу учеников, во 2-х, по полунасильственности ее учреждения, вследствие которой за 5 верст должны были ходить дети, в 3-х, и главное, потому, что половина родителей грамотные. А грамотность поселяет не только недоверие, но и озлобление против образования. Для того чтобы дело пошло успешнее, надо было талантливому и энергическому учителю основаться в одном из сельских обществ и, без всякого объявления о школе, начать учить 10—15, сколько бы набралось желающих, и месяцами и годами конкуррировать и бороться с изстари-установившимся порядком учения и взглядом на него народа. А учитель был не талантливый и не энергический, школа была учреждена полуобязательно и дети в ней не учились ни грамоте, ни образовывались. В настоящее время школа эта только называется школой, настоящая же школа у причетников, писаря

и у отставного солдата. Теперь еще есть возможность даровитому учителю поднять школу, но продлись насильственное существование ее еще месяц, и дело было бы потеряно навсегда.

Подосинская школа. После открытия этих трех школ прошло более месяца до открытия новых, потому что не было учителей, а я обещал хороших учителей, и общества дожидались. — Только самое отдаленное общество в деревне Подосинках, принадлежащее Голицынской больнице, нашло своего учителя и на предложение мое заместить выбранного ими учителя другим — объявило, что оно не нуждается в новом учителе, и своим довольно. Учитель этот был отставной дьячок, уже лет 20 занимавшийся обучением детей в соседней однодворческой деревне. Он предложил учить дешевле, чем в других школах по предложенным мною правилам: он брал три полтины ассигн., вместо полтины серебром и, благодаря этому средству, 3 месяца продержался учителем.

Я посетил эту школу во время ее цветения. Когда мы вошли, всё было тихо там. 24 мальчика, сидевшие с вырезными указками чинно вокруг длинного стола, вдруг запели на разные голоса. Во главе всех сидел сын огородника, лет 16-ти, в синем кафтане. Он запевал: *надеющиеся на ны;* сосед его, водя указкой по засаленной азбучке, пел: *слова под титлами: Ангел, Ангельский, — Архангел, Архангельский*, и снова начинал: *слова под титлами: Ангел* и т. д. Третий — *буки, арцы, аз — бра;* четвертый — *премудрость*. Когда я вошел в избу, они закричали, потом встали. Учителя не было. Я спросил, зачем они встали, они объяснили, что меня ждали и что так им было приказано. Я попросил их сесть и продолжать, все начали опять с тех же слов: *надеющиеся, слова под титлами* и т. д. Здесь в первый раз я видел классическую, старинную школу и в первый раз понял, каким путем выучиваются по этой методе.

В наше время много говорят *за* и *против* старинной методы и притом так мало знают, как она прилагается в действительности, что я считаю нужным описать ее так, как видел в этой школе и у других специалистов, мастеров обучения *грамоте.*

Учитель устраивает стол, лавки, назначает время учения, обыкновенно с 8 часов до сумерок, отцы обязаны снабдить неграмотных детей азбучками, грамотных — часовником или

псалтырем, смотря по степени успеха. Весьма часто родитель покупает или достает Бог знает какую книжонку вместо азбучки, иногда не может достать псалтыря, когда ужь мальчик начал учить псалтырь, и ученик учит не то, что следовало бы ему по порядку курса. Так, здесь я застал псалтырника, читающего всю уже выученную наизусть азбуку, потому что единственный псалтырь был занят. Родители дают детям вычурные, в роде славянских букв, вырезанные указочки. Приводя в школу или на дом к учителю, *всегда* при ученике просят учителя наказывать, бить, и говорят почти одну и ту же обычную фразу, имеющую целью внушить страх мальчику и убедить учителя в том, что родитель передает ему свою власть побоев над сыном. Большей частью, в день отведения в школу, родители ведут еще ученика в церковь и служат молебен св. Науму, который должен, по их убеждению, *на ум* наставить мальчика. Родители и ученик смотрят на будущее обучение, как на дело рискованное: дастся грамота — хорошо; не дастся — даром промучают. В каждой деревне есть перед глазами такие примеры.

Ребята приходят в школу все в одно время; пока учение не начиналось, они должны стоять смирно в сенях или у избы и не разговаривать, ибо ежели 20 человек вдруг начнут разговаривать, учителю это покажется криком и он их накажет. Входя в школу, все молятся богу, садятся за книги, вновь крестятся и целуют эти книги. Книга для них есть божество, в роде идолов у Чувашей, которое они просят быть милостивым к ним. Каждому задается стишок, который он должен выучить (стишок — значит строка или две). Заданные вчерэ стишки он должен повторить. Начинается то самое пение, которое я застал. Учитель поручает старшему смотреть *за порядком*, сам же большею частью уходит. *Порядок* состоит в том, чтобы каждый безостановочно продолжал кричать свои 5 или 6 слов. Самый лучший из таких классических учителей в продолжении дня едва ли раз обойдет всех учеников, спросит заданный стишок и задаст новый, т. е. час времени, в продолжении дня, употребит на занятия со всеми. Обыкновенный же прием такого рода учителей состоит в том, чтобы поручать ученье старшему ученику, самому же в продолжении недели заняться с учениками много три, четыре часа.

Все такие учителя непременно завербовывают к себе в школу

хоть одного грамотного под предлогом доучивать его, а в сущности, этот полуграмотный и есть учитель. Настоящий же учитель занимает только полицейскую должность: прикрикнуть, приударить, собрать деньги и изредка только указать и спросить урок. Такими учителями очень часто бывают люди, почти целый день занятые посторонним делом, — причетники, писаря, и таких-то учителей и вытекающую из их занятий методу предлагают вышеприведенные указы консистории и циркуляр М. В. Д. о волостных училищах.

Заучивание стишка продолжается целый день. Единственную перемену — диверсию составляют спрашивание учителя, соединенное обыкновенно с побоями, и промежутки, когда учитель выходит и ребята начинают баловаться, вслед за чем обыкновенно бывают доносы и наказания. Учитель всегда старается как можно более уравнять учеников. Ежели есть ученики, умеющие писать, он заставляет их твердить старое с тем, чтобы засадить писать уже всех вместе. Так было и здесь.

Процесс и курс учения следующий: выучивается, начиная с азов, по стишку каждый день, потом склады, выговаривая *буки-аз-ба — ба*, *веди-аз-ва — ва* (это называется — по складам). На главе складов — заучивание под ряд приостанавливается и склады выучиваются два раза: по складам и по толкам. Ученье по толкам состоит в следующем: учитель подходит и говорит: сыщи *ба*, ученик ищет по азбуке, находит и говорит: *буки-аз-ба — ба;* учитель говорит: сыщи *де*, ученик находит и говорит: *добро-есть-де — де.* Выучив склады, заучиванье уже идет под ряд: заглавие, слова под титлами, молитвы, басни, краткая священная история, таблица умножения и т. д. Потом заучивается псалтырь точно так же. После псалтыря начинают писать, но писать значит совсем не то, что мы понимаем: из букв уметь правильно соединять слова и речи, — писать, по их понятиям, значит уметь красиво выводить скорописные буквы почти в непонятных для них соединениях — срисовывать прописи. Иногда к этому прибавляется выучивание наизусть цифр от 1 до 1000, чисто механическое, без понятия о нумерации, и тем обыкновенно кончается полный курс учения, который гуртом стоит в наших местах 7 р. 50 за выучку и в розницу от 1 р. до 2 р. ассигнац. в месяц.

Я долго не мог понять, каким образом, несмотря на такое учение, некоторые выучиваются-таки читать, и объяснил себе

дело только математическим расчетом. В азбуке средним числом бывает страниц 50, на каждой странице до 25 строк; ежели в первое время стишки задаются в две строки на день, а в последнее время строк до 8 в день, средним числом можно положить задаваемый на день стишок в 5 строк. В 300 дней по этому расчету должна быть выучена наизусть вся азбука, т. е. почти в год, что и бывает так при старательном, строгом учителе, год пройдет еще на учение псалтыря, год на искусство срисовывать прописи, и опять три года совпадают с обычным временем, употребляемым старательным учителем на хорошего ученика для того, чтобы в полную выучку *произвесть*.

В Подосинковской школе я долго бился в отсутствие учителя, чтобы узнать что-нибудь от учеников. Как только я обращался к кому-нибудь из них, он утыкался в книгу, твердя стишок, и совершенно забывал меня, и опять со всех сторон начиналось: *надеющиеся на ны* и пр. Я оглядывался, искал живого взгляда и изредка замечал мальчика, оторвавшегося от книги и внимательно и умно смотревшего на меня, — я подходил, спрашивал, но в ту же минуту какой-то туман застилал его глаза, и он снова бессмысленно начинал твердить свой стишок. Я попробовал спросить св. историю, старший *псалтырник*, начиная с заглавия: «краткая священная история», пропел мне стишков 20, но спутался на сотворении женщины. Чтобы помочь ему вспомнить, я стал спрашивать его, была ли у Адама жена, или нет? Он заплакал. Наконец, извещенный каким-то услужливым мальчиком, явился учитель, хромой, с костылем, с неделю небритый и с опухшим, мрачным и жестоким лицом. Я не видал еще старинного учителя, — кроткого человека и не пьяницу. Я убежден, что эти люди по обязанности своей должны быть тупы и жестоки, как палачи, как живодеры, — должны пить, чтобы заглушать в себе раскаяние в совершаемом ежедневно преступлении над самыми лучшими, честными и безобидными существами в мире...

Как только он вошел — крик усилился. Я попросил его показать мне, как он учит; он стал подходить к каждому из мальчиков, и я заметил, как у каждого из них щурились глаза, и головы вжимались в плечи при приближении небритого лица учителя, которое они чуяли, не оглядываясь на него. Во время учения и распуская учеников, он вел себя совершенно так же, как в старину барщинский староста,

с палочкой ходящий на работе за бабами, который при приближении барина покрикивает: ну, бабы, бабы! — несмотря на то, что бабы и без поощрения стараются притвориться, что они работают. «Ну вы, куды, тише, порядком!» — кричал он на детей, вылезавших из-за стола, поталкивая их в спины и быстрым, незаметным движением кисти руки подергивая за что попало.

Перед тем, как выходить из-за стола, каждый из учеников перекрестился и опять поцеловал свое мрачное и карающее божество — книжку и поцеловал в тот самый стишок, который он учил нынешний день: кто в *Блажен муж*, кто в *таблицу умножения*, кто в *слова под титлами* или *басни Хемницера*. Все еще помолились перед образом, учитель объяснил мне, что он еще не выучил их, но выучит петь молитвы пред и после учения. Я очень порадовался этому. Ребята вышли на двор всё еще тупые и мертвые, прошли несколько шагов как убитые и только в некотором отдалении от училища стали оживать. И какие прелестные дети! Точно такие же, каких я знаю и люблю в Ясной поляне, только еще совсем новые и прекрасные типы...

Та́к живо мне вспомнилась немецкая школа, выход из нее и метаморфозы в школе и вне школы, которые я не раз замечал в немецких детях. Лучшая берлинская народная школа с портретом и методом Песталоцци, с приложением усовершенствованной звуковой методы и Anschauungsunterricht'а [1] и заучиванье стишков по букварю и псалтырю, — совершенно одинаковы и равны. Впечатление, производимое ими, и результаты те же самые. Впечатления — грусть и негодование на деспотизм учителя, результаты — отвращение к образованию и уродование. Берлинский учитель не стоит выше подосиниковского, оба согласны в отрицании права свободы человека, на том основании, что человеку этому только 10 или 12 лет.

Вернувшись в избу старосты, я нашел там несколько мужиков, видимо интересовавшихся знать мое мнение о школе. Учитель был тут же. В школе при учениках я, разумеется, не говорил своего мнения об его учении, здесь же я попросил учителя написать мне что-нибудь. Учитель вышел в другую комнату и прислал мне оттуда записку в три строки, в кото-

---

[1] [наглядного обучения]

рой бывший со мной ученик яснополянской школы поправил, при мужиках, четыре орфографические ошибки. Староста спросил мое мнение о школе, я сказал, что детям лучше бы вовсе не учиться, чем учиться у такого учителя, но что это, как и всегда, зависит от их воли, и что я в настоящее время не имею в виду для них другого учителя. Мне казалось, что мне совершенно не поверили. Школа продолжалась еще месяц. Недели две тому назад старшина той волости объявил, что крестьяне недовольны своим учителем и просят другого.

Вскоре после этих школ, — изъявили желание записать от 10 до 20 мальчиков с платою по полтине и просили рекомендовать учителя общества: Богучаровское, Головлинское, Кочанское, Плехановское и Крутенское.

Так как Богучаровская школа была самая значительная по числу учеников и учитель был только один, то открыта только одна школа, другим же объявлено, что учителей в виду не имеется. Все эти четыре общества решили дожидаться и искать такого же учителя, как в Богучаровской школе, и с насмешкой указывали на Подосинковскую школу. Не дождавшись и не найдя учителя, Головлинское общество поручило учение писарю, который повел дело по *классической* методе, Плехановское — частью отдало детей к солдату, поселившемуся в деревне, частью дождалось вновь прибывшего учителя; Кочанское совсем отказалось от своего намерения учредить школу, и родители — кто отдал детей на выучку к священнику, кто к полуграмотному мужику, исполняющему там должность писаря; Крутенское — частью перешло к писарю, частью устроилось в одной из деревень, так же как и в деревне казенных крестьян, о которой было говорено, т. е. нашли себе учителя, который за полтину учит детей, попеременно, как посиделки у девок, переходя из дома одного мальчика в другой. Две дальние от Тулы и от большой дороги волости, несмотря на убеждения неисправного и потому желавшего подслужиться старшины, несмотря на увещания священника, не согласились ни в одном обществе открыть школы. Теперь только набралось из двух волостей в 1000 душ около 20 мальчиков: кто к священнику, кто к солдату, кто к помещику.

В Ясенецкой волости, ближайшей к Туле и большой дороге, на 1100 душ в настоящее время восемь школ: Яснополянская, Телятинская, Кочаковская, Ясенковская, Колпенская,

Грецовская, Городненская и Бабуринская и более полутораста человек учащихся. При открытии волости выражено было желание учредить волостное училище и тотчас же приступлено к постройке дома. Основания, на которых должно было быть учреждено училище, смутно представлялись сходу. Наступила осень, великолепный дом строился, об учителе и плате не было речи; во всей же волости, на краю ее, существовала одна частная Яснополянская школа, и в Ясенках взятый для своих детей домашний учитель у купца - дворника учил отданных ему еще двоих мальчиков, да еще у дьячка были на выучке, с забранными вперед деньгами, два кончавшие трехлетний курс мальчика.

Всякий раз, когда на волостном сходе заходила речь об училище, старшина объяснял, что дом строится и что до отстройки об училище думать нечего. Ответом этим были все, видимо, довольны, опасаясь еще нового обязательного сбора по всей волости. Когда были предложены правила о сельских школах, честолюбивый и умный староста, хотя и бездетный, увлекся мыслию учредить в своей деревне школу; он пришел, как и всегда подразумевая приказание в открытии волостного училища, спросить меня, *можно ли* завести особенно школу в своей деревне? Чрез несколько времени пришли с радостными лицами все мужики объявить, что у них всё готово, и покоя не давали, требуя учителя, которому исправно третий месяц платят по полтине с мальчика, и сами нанимают и отапливают избу. Вслед за этой деревней объявило желание Колпенское общество, тоже непременно в своей деревне открыть школу, несмотря на то, что эта деревня отстоит только в версте по шоссе от волости и дома, выстроенного для училища, и от училища солдата и даже от другого вновь открытого училища. Третье общество в 6 верстах открыло свое училище. Четвертое, в одной версте от Ясной поляны и никогда не посылавшее в бесплатную школу своих детей, открыло свою школу. — В Ясенках, там, где построен великолепный дом волостного училища, осталась самая незначительная школа из 9 мальчиков. Дом остается без употребления. Остался в волости еще один небольшой округ, не имевший своего училищного центра, и в этот округ, не выдержав конкурренции Ясенецкой школы, переехал солдат и завел свое училище в 10 учеников. Причетники, имевшие до основания этих школ только двух учеников,

получили вследствие общего настроения еще шестерых, так что вместо одного предполагавшегося волостного училища образовалось восемь маленьких школ, которые соединили в себе почти всех мальчиков волости — на 1100 душ около 150 учащихся. И училища эти, возникая свободным образом, разместились так удобно и хорошо, как не мог бы придумать никакой администратор. Училища эти и все вообще 23 училища, о которых идет речь, не подчинены ничьему контролю, исключая контроля обществ, и потому постоянно разрастаются, разветвляются, падают там, где они дурны, увеличиваются там, где хороши, и не говоря о том, что захватывают большое число учеников, в общей массе хороши и, особенно сравнительно с училищами государственных имуществ, совершенствуются.

Я говорю, что училища эти существуют без контроля, не потому, чтобы не было предписано местному духовенству и штатным смотрителям надзирать за ними, но потому, что надзор этот для тех и других совершенно невозможен и по недостаточности времени, и по недостаточности знаний и средств разъезжать, и по раздробленности, и по постоянным видоизменениям этих училищ. Из 23 училищ о шести только донесено официяльно на основании циркуляра М. В. Д., в том числе о Ламинцовском и Подосинковском, с цифрами учеников. Оба эти училища почти не существуют и, как я сказал, распались на другие маленькие училища.

В Ясенках живет купец и нанимает учителя для своих детей, кроме того к нему ходят еще несколько человек посторонних. Школа — это, или не школа, — должно ли быть о ней донесено? и солдат зачислен приходским учителем или нет? В другой деревне живет помещик и вместе с своими детьми учит 12 крестьянских мальчиков. Опять — школа это или нет, и должен ли быть помещик зачислен приходским учителем или нет? Писарь набрал несколько мальчиков и между делом учит их, мужик-староста нанял к себе домашнего учителя, а чтоб ему было дешевле, сложился с другими. В Плеханове и Воздреме солдат и мещанин ходят по дворам и учат. Школа это, или нет? Когда, как и кому доносить об этом? Это невозможно. Есть три средства: или не признавать эти школы, как это было до сих пор, или преследовать их, что̀ было бы нарушением самых священных прав человека: отцу учить своих детей как ему удобно, или признавая, помогать им. — Есть жизненные

отношения людей, не подлежащие определениям закона, — отношения семейные, к которым принадлежит и дело образования. Точно так же нельзя предписать законов матери об обучении ее детей, как и поймать это ускользающее от закона отношение образовывающего к образовывающемуся.

Занявшись изучением возникновения и развития этих школ в последнее полугодие, во время которого школы находились, по отсутствию нового закона о них, вне всякой зависимости от правительственной власти, — я убедился, что это время, которое многие назовут переходным временем, есть идеал того, к чему должна стремиться организация народного образования. Ежели бы мне сказали, чтоб я составил проект системы народного образования, мне бы легко было ответить. Правительство, как представитель образовывающего общества, хочет содействовать образованию народа. Оно имеет и силу, и право, и даже обязанность это сделать. Пускай оно выберет тех лиц, которых считает способными исполнять эту обязанность в отношении народа, подразделит их поровну по всему пространству государства и, не предоставляя им никаких особых прав и преимуществ, предоставит им сообща действовать наравне с другими образовательными влияниями. Пускай в каждый уезд или участок пошлется один распорядитель и известное количество учителей, хоть с известными пособиями от правительства, и пускай учителя эти, составляя между собою съезды для обсуживания общего дела, стараются открывать свободные частные народные школы, конкуррируя с другими, независимо от правительства открывающимися уродливыми школами грамотности. Только таким путем правительство приобретет ту законную силу влияния, которое по существу государственного устройства принадлежит ему. Только таким путем правительство будет в состоянии образовать народ в том духе и в том направлении, в котором оно находит это справедливым. Только таким путем правительство обойдет тот вечный камень преткновения насилия в народном образовании, который производил и производит религиозные и нравственные расколы, который ведет к деспотизму и революции. Только таким путем дело народного образования найдет себе не врага, а помощника в народе и без скачков, усилий и пожертвований, безостановочно поведет общество к вечной цели совершенствования.

Как в отношениях учеников к учителю, так и народа к школе и власти образовывающего общества, я руководствуюсь одним опытом. Опыт возникновения и развития этих 23 школ и многих других, которые я знаю, хотя мне и не удалось изучать их на месте, самым блистательным образом доказывает, что главнейшее условие успеха развития школ есть совершенная свобода отношений к ним народа.

В деле устройства школ представляются три главные вопроса.

1) Вопрос географического размещения их, имеющего хотя и мало признаваемое, но огромное влияние на их успех.

2) Материяльные средства для их существования, и

3) Разъяснение недоразумений народа касательно всего нового вообще, в особенности нового для него образования.

Опыт всех 23 школ доказал, что при свободном их развитии размещение их состоялось не только не по приходам, как предполагало епархияльное начальство, не только не по волостям, как предполагал циркуляр Министра В. Д., но по таким местностям, которые не предполагали даже самые общества и которые указала сама жизнь. Будь обязательна Ясенецкая волостная школа, в ней было бы номинально 100 человек учащихся и 10 в действительности, точно так же, как это бывает в школах государственных крестьян; всё общество негодовало бы на беззаконный и бесцельный сбор и на дело школ и образования. А теперь 150 человек действительно учащихся в той же волости, общества, учителя и ученики соперничествуют друг перед другом своими школами, родители с радостью платят свою полтину с ученика и только сердятся на сбор, на который напрасно построили училищный дом. В волостях, где еще не установились центры училищ, как например в Л-ой, спросите меня, знающего все подробности условий, о том как разместить школы, и я непременно скажу вздор, а при правительственном открытии училищ и соединении большого числа учеников в одни центры, распоряжения эти будут делаться из директорских кабинетов. Мало того, знания местности и условий народа ничего не покажут. В Крутенской волости в маленькой деревне стоит рота и унтер-офицер, талантливый и старательный учитель. За три версты бросили учиться у дьячка и пошли учиться к солдату, а в другой раз за версту нельзя перетянуть в бесплатную школу, под тем предлогом, что в зимнее время нет теплой одежды.

Несмотря на перемещения школ с места на место, не в одной нашей местности постоянно заметно стремление школ распадаться на малые единицы. Каждое общество желает иметь своих детей и своего учителя перед глазами и только в этом случае охотно платит свои деньги.

Следя за развитием этого, только что зарождающегося стремления к образованию, страшно становится предписывать формы этому стремлению, чтобы, стараясь дать ему направление, не заглушить его. Насильственное размещение центров училищ может иметь именно такое и самое вредное влияние.

Второй вопрос *о материяльных средствах* точно так же легко разрешается применением правила свободы, как и первый. Страшно подумать о тех громадных средствах, которые потребовались бы для правительственных народных школ во всей России, ежели бы школы эти возникли пропорционально, хотя в том еще неполном количестве, в котором основались в нашем участке. Кладя по 200 руб. на школу, — это составило бы около 50 миллионов. Вместе с тем мы не должны забывать, что, по причине русской зимы, невозможно соединять учеников на расстоянии больше 2 и 3 верст, и потому число школ будет еще больше.

Предоставляя же это дело обществам, я не вижу для правительства необходимости почти никакой денежной помощи. Приводя опять в пример ближе мне знакомую Ясенецкую волость, всякая набавка 5 коп. на душу сбора пораждает ропот и неудовольствие, а 5 коп. на душу составит 55 рублей в год со всей волости. С родителей же теперь со всей волости за 100 платящих учеников сходит в месяц 50 руб., и никто не жалуется, а народ этой волости очень небогат. Двадцать же учеников, т. е. 10 руб. в месяц, дают возможность существовать учителю, даже если он по свободным вечерам не возьмет какую-нибудь постороннюю работу.

Вопрос о помещении, отоплении и первом обзаведении тоже весьма легко решается крестьянами, как скоро им предоставляют самим распоряжаться, где, как и по чему учить своих детей: иногда помещик, иногда мужик жертвует помещение, иногда само общество, иногда родители берут на себя эту обязанность отопления и обзаведения, иногда, как это было в двух приведенных случаях, они решают этот вопрос самым неожиданным способом, на который никто бы не вздумал рассчиты-

вать: они устраивают очередную переходную школу, от одного мальчика к другому. Сознание того, что они делают это для себя, по собственному побуждению и усмотрению, возбуждает в них тот интерес и сочувствие к делу, которые необходимы для пожертвования.

Наконец третий вопрос: *разъяснение недоразумений и предубеждений народа против образования.* Для того чтобы читателю было совершенно ясно то, что̀ я разумею под этими недоразумениями, я должен повторить сказанное в статье о *методах*, что *образование* и *грамотность* — две вещи совершенно различные и часто противоположные. Народ, отцы понимают и любят грамотность, ученики — дети любят и требуют образования. Мы, учителя, любим и хотим передать народу не мастерство грамотности, а известную степень образования. — В этом-то заключается столкновение, законное с обеих сторон и одинаково опасное в случае насилия с той или с другой стороны. Было бы одинаково вредно запретить школы образования, как и школы грамотности. В первом случае образование избрало бы себе другой, ненормальный путь; во втором случае доверие к образованию было бы навсегда нарушено в народе и породило бы в деле образования то же явление, как раскол в религиозном отношении, — вызвало бы народ на упрямое, молчаливое противодействие, на уклончивость от обсуждения вопроса, на тупой фанатизм и озлобление против всего, что̀ носило бы на себе печать образования.

При начале открытия наших школ, когда в некоторых местах предложение завести школы было принято за приказание, нам удалось подметить в народе что-то в роде начала такого школьного раскола.

Народ имеет твердо установившиеся и ясные понятия о том, что̀ такое есть грамотность, и о том, как искусство это приобретается. Нашим личным опытом и по сведениям от всех учителей в народных школах без исключения мы убедились, что народ требует, чтобы детей их учили по азбучкам наизусть, так чтобы отец и мать в состоянии были поверять успехи своего сына. —Мой ужь «верую» прошел, а мой «помилуй мя, Боже», — скажет крестьянин, определяя успехи своего сына, и глядя на непонятные для него знаки в книжке, заставит его почитать вечером и очень доволен, когда еще страничка прочтена и перевернута. Страх и потому побои он считает главным средством для успеха, и потому требует от учителя, чтобы не жалели его сына. Всякий предмет

учения вне азбуки как-то: св. история, арифметика, только замедляет, по его мнению, необходимое выучивание азбуки. Все без исключения требуют, чтобы детей их били и учили по азбучкам и кроме азбучки ничего другого не учили. Как только требования их не исполняются, опять везде повторяется неизменно одинаковое явление, рождается раскол, глухой ропот и самые непонятные, безобразные слухи, клонящиеся ко вреду новых школ и приемов и вообще образования. Является суеверие, тайные ораторы — солдаты и мещане, рассказывающие невероятный вздор. Наш крестьянин ничего не говорит на вопросы о качестве школы, нешто печально ответит: «должно быть так нужно», а между собою у них уже решено, что не бьют в школах потому, что всех детей готовят везти в Москву, в козаки или солдаты, что детей ничему не учат, только для того, чтобы потом сказать: «мало сбору» и еще наложить новую подать; что учение не по азам и букам есть чертовское учение и смертный грех, что еще больший грех есть учение арифметике и что раз начавши такое учение, оно должно продолжаться ровно двенадцать лет, и тому подобные непонятные своею нелепостию слухи. Надо заметить, что слухи эти были порождены только недоразумением в том, что устройство школ обязательно; трудно себе представить, до каких размеров возрасло бы оно, ежели бы размещение школ и плата за учение были насильственны.

Мы сказали, что нам удалось победить это неудовольствие народа против возникших в последние шесть месяцев 23-х школ в нашем участке; победой этой мы обязаны только предоставлению крестьянам полной свободы брать или оставлять своих детей, говорить что им угодно, свободой конкурренции других школ и сравнению школ *образования* с школами *грамотности*, спорам и объяснениям с крестьянами. Приведу несколько примеров. В Яснополянской школе, существующей третий год и потому имевшей время заявить свое достоинство и направление во мнении народа, слышались сначала те же упреки в баловстве и тому подобном; теперь же приводят учеников за тридцать и пятьдесят верст; родители, взявшие вначале своих детей из школы, теперь вновь отдают их. В Л-ой школе ропот народа был сильнее, чем в прочих. Слабость и необщительность учителя, не пытавшегося объяснять крестьянам преимущества своих приемов, и — главное — уступки их требованиям еще более испортили дело. В Колпенской и других школах, где учитель ни на шаг не

сдавался на требования крестьян, а прямо говорил: «не нравится, возьми из школы и отдай к солдатам», где он толковал, что я не пойду тебя учить, как пахать, хоть ты и для меня бы пахал, так и ты не учи меня, как учить, хотя я и учу твоего сына, — там понемногу крестьяне сдавались и только требовали объяснений, вникали в это новое для них учение и научались следить за успехами этого учения, так как умеют следить за успехами в учении *грамотности*. «Ты не по азбучке его спрашивай, — скажет ему учитель, — а заставь его прочесть какое хочешь слово в книге, он прочтет; заставь написать, он напишет после двух недель учения, а после солдатского учения в три месяца он не сделает того: что́ же пользы, что он свою азбучку знает?» — И мужик начинает понимать и ведет свою пропаганду новой школы. Главное же, отвыкнуть, особенно матерям, от того, что не бьют их детей — очень легко и приятно. Теперь уже, небывалая прежде вещь, — от солдата берут учеников за то, что он бьет их; солдат переезжает с места на место, отыскивая учеников, и напрасно старается приманить к себе сбавкой платы. *Солдат и дьячок объявили, что они учат по новой методе, по а — бе, без побоев* (что́ почему-то соединяется в их понятии в одну методу).

Прежде нашим учителям кололи глаза дьячковскими и солдатскими школами; теперь старинным учителям колят глаза нашими школами, в которых выучивают скоро и без побоев. И это происходит в тех обществах, в которых, месяц тому назад, бесплатно не хотели отдавать в наши школы и говорили, что школы эти дьявольское навождение. Оставишь их в покое, случайно поговоришь с одним крестьянином, родителем школьника, поговоришь с другим, и незаметно, в месяц, в два переработается в них, перебродит весь вздор, правда всплывет, и смотришь, — идут, просят рекомендовать им *хорошего нового* учителя, и просят, не дают покоя, пока не удовлетворишь их желания.

Мы только что получили и прочли проект общего плана устройства училищ. Мы откладываем до следующего нумера подробный разбор этого проекта.

С нашей точки зрения смысл этого проекта следующий.

Правительство, в видах общей пользы, накладывает на всех крестьян Российской Империи новый училищный налог, по моему расчету от 30 до 50 миллионов руб. серебр., и берет в свое исключительное заведывание и распоряжение все народные училища. С точки зрения государственной я нахожу это совершенно закон-

ным и справедливым, но только в том случае, ежели правительство может себе сказать, что оно может поставить в 100,000 училищ, которые нужны по моему расчету, 100,000 учителей и 1000 распорядителей таких, какие нужны по его же мнению для успешного хода образования. Вместе с тем из самого же проекта видно, что правительство не имеет в своем распоряжении никаких учителей и никаких распорядителей. Следовательно, налог будет заплачен, а правительство будет не в состоянии исполнить предпринятого, или невольно исполнит его несоответственно предначертанию и несоответственно пожертвованиям народа. Народ, соединив мысль о неуспехе правительственного предприятия с общею мыслию образования, получит недоверие и озлобление к школам и образованию.

Дурные школы нимало не полезны, а положительно вредны,— для нас несомненная истина, доказательству которой мы намерены посвятить отдельную статью в журнале. Единственно полезная мера проекта есть назначение директоров училищ, но не губернских, а участковых (не более 10 тысяч душ), и директоров не училищ (неуловимых, как отдельные единицы), а вообще правительственных деятелей по народному образованию в известном округе. Деятельность этих лиц должна была бы состоять, по моему мнению, в отыскании этих непризнанных мелких школ, которые тысячами зараждаются теперь по губерниям, в содействии им, в возбуждении интересов к образованию, в содействии к возникновению новых школ, в руководстве в этом отношении крестьянских обществ, в приглашении и размещении учителей, в составлении съездов из учителей округа, в выдаче временных пособий, в снабжении училищ нужными вещами, книгами и т. под., в наблюдении за духом и направлением преподавания и в составлении правительственных отчетов о ходе народного образования. Всё остальное: вознаграждение учителя, выбор учителей родителями и учеников учителями и размещение школ, должно быть совершенно свободно и независимо.

При всяком другом устройстве официяльно признанные школы будут составлять десятую долю действительно существующих школ, и только эти школы будут подведомственны правительственным лицам; остальные девять десятых будут существовать *без всякого контроля.* Обязательство доносить об открытии школ будет так же мало исполняемо, как прежде исполнялось вос-

прещение открывать школы лицам, не имеющим на то право. Безграмотный дьячок или злонамеренный человек одинаково скажут, что у них не школа, а что они живут домашними учителями у таких и таких-то крестьян, или скажут еще, что они вовсе не учат, а беседуют с крестьянскими детьми, что̀ будет совершенно справедливо, и никакой закон не в состоянии воспретить этого.

Теперь остается мне ответить на замечание, которое я хотел предположить во многих из моих читателей, и которое прямо делает проект народных училищ. Проект на странице 24-й говорит: «А как не столько опасно плохое, тяжелое и вообще дурное преподавание, сколько то, чтоб обучение не попало в руки людей неблагонамеренных, правительство должно бдительно наблюдать за преподаванием в частных школах, устраняя от преподавания лиц, оказавшихся в деле неблагонадежными». Совершенно признавая всю важность этого замечания и необходимость для правительства быть обеспеченным в деле образования против неблагонамеренности лиц, избирающих святое дело образования средством к достижению своих преступных целей, я не признаю только для правительства возможности оградить себя от неблагонамеренности таких людей одними внешними полицейскими мерами, не рассчитывая на помощь в этом самого народа. Ни обязательства объявлять об открытии школ, ни устранение неблагонамеренных лиц не помогут делу. Неблагонамеренные лица съумеют стать вне пределов закона, или, что еще опаснее, в пределах и формах закона. Один неблагонамеренный человек, попавший в директоры училищ, сделает больше вреда, чем сотни разбросанных исключенных студентов, занимающихся обучением и находящихся под строгим контролем родителей, платящих за детей, которых учат эти студенты. Я совершенно не согласен и не согласен на основании опыта, с мыслью, выраженною в проекте на той же 24-й странице. Там сказано: «Но дозволяя это, т. е. каждому открывать училища, нельзя иметь надежды, чтобы в наблюдении за воспитанием приняли деятельное участие сами общества и родители: кто не знает, что даже в семействах образованных и притом платящих большие деньги за обучение своих детей и этим самым доказывающих свое неравнодушие к ученью, ни отец, ни мать, за недосугом и развлечениями, часто не только не следят за ходом и направлением уроков, но даже не знают, что̀ и как преподается их детям; тем менее,

конечно, можно ожидать этого от родителей необразованных или вовсе безграмотных».

Что может быть справедливо для семейств образованных и неравнодушных к обучению своих детей, на том основании, что они платят большие деньги, что может быть даже справедливо для народа, принужденного платить большую училищную подать и вследствие того с озлоблением отвернувшегося от дела своего образования, то совершенно несправедливо относительно свободных народных школ, в которых каждый отец охотно платит за своего сына только с тем условием, чтобы знать, как и чему учится его сын. Мы в продолжение шести месяцев боремся с этим, слишком даже деспотически выражающимся контролем обществ над своими школами. Не только неблагонамеренное влияние, но преподавание не по букварю, чтение сказок, учение арифметике возбуждают ропот и недоверие. Желательно было бы видеть того учителя, который в деревенской школе дерзнул бы неуважительно отнестись о верховной власти, осмелился бы слово сказать против святыни и пробыл бы неделю учителем и имел бы учеников. Для того, кто знает народ, это явление немыслимо.

Я сказал, что не предполагаю возможности правительству противодействовать злонамеренным влияниям без помощи народа; я не предполагаю даже и этой необходимости.

Живя с народом, я не могу считать его ребенком, каждым шагом которого должно руководить; не могу считать его безобразной толпой, без убеждений и верований, готовым подчиниться первому встречному влиянию. В народе есть свои непоколебимые политические и религиозные догматы, те самые, которые желает видеть в нем правительство, — *православие*, *единодержавие* и *народность*.

Образование имеет свою независимую цель, и развитие его не может ни уменьшить, ни ослабить верований народа. Как может обучение чтению, письму, арифметике, библейской и русской истории, даже географии и естественным наукам поколебать верования народа? Всякое злонамеренное влияние так очевидно выходит из пределов дела обучения, представляется таким бесцельным уродством, что ни свежий, не испорченный организм детей, ни здравый смысл родителей не выдержат ни одного дня такой попытки.

Обязательная плата, обязательное размещение училищ и

запрещение учения вне официяльных школ испортят всё дело образования. Обязательность и насилие породит то противодействие, которого еще нет до сих пор в народе; ибо теперь есть только недоразумение, весьма легко разъясняющееся, как нам доказал это наш опыт. Но как скоро пораждено будет каким бы то ни было насилием противодействие народа школам, тогда явится равнодушие к собственному своему делу, раскол, озлобление, которые неминуемо повлекут за собой одно насилие за другим и поставят нас в то ложное отношение к образованию, в котором находится Европа.

ПРОЕКТ ОБЩЕГО ПЛАНА УСТРОЙСТВА НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ.

I.

На днях прочел я проект общего плана устройства народных училищ. Чтение это произвело на меня впечатление, похожее на то, которое должен испытывать человек, давно знавший и любивший на его глазах выраставшую молодую рощу, получив неожиданное известие, что из рощи этой предположено сделать сад, — тут вырезать, тут подчистить и подстричь, тут срезать с корнем молодые отпрыски и на их месте набить щебнем дорожки.

Общий смысл проекта следующий. Правительство, считая необходимым распространить народное образование и предполагая, что образование народа еще не началось, что он враждебно смотрит на свое будущее образование; предполагая, что устав 1828 года, воспрещающий открывать школы и учить лицам, не имеющим на то права, исполняется; предполагая, что народ без понуждения никогда не примется за свое образование и что, принявшись, не сумеет повести его, правительство накладывает на народ новую, — самую большую из всех существовавших податей, училищную подать и поручает чиновникам министерства управление всеми вновь открытыми училищами, т. е. назначение учителей, программ, руководств. Правительство на основании взятой подати обязуется перед народом найдти и определить 50.000 учителей, учредить, по крайней мере, 50.000 училищ. Правительство же до сей поры само постоянно чувствовало и чувствует свою несостоятельность относительно управления уже существующими приходскими и уездными училищами. Все знают и согласны, что учителей нет.

Мысль эта, столь странная в своем простом выражении для каждого русского человека, знающего свое отечество, в проекте затемнена различными оговорками, предначертаниями и дарованиями прав, в которых до сей поры ни один русской человек никогда не думал сомневаться. — Мысль эта, впрочем, не новая. Она была приложена в одном из самых больших государств мира, именно в Северо-Американских Штатах. Результаты приложения этой мысли в Америке были относительно самые блестящие: нигде народное образование не развилось так быстро и повсеместно. Это совершенно справедливо. Но ежели Америка, начав свои школы после европейских государств, более успела в народном образовании, чем Европа, то из этого только следует, что она исполнила свое историческое призвание, и что Россия в свою очередь должна исполнить свое. Россия, перенеся на свою почву американскую, обязательную (посредством налога) систему, поступила бы так же ошибочно, как ошибочно поступила бы Америка при начале своих школ, усвоив себе германскую или английскую систему. Успех Америки произошел только от того, что школы ее развивались сообразно времени и среде. Точно так же, казалось бы мне, должна поступить и Россия; я твердо убежден, что для того, чтобы русская система народного образования не была хуже других систем (а она по всем условиям времени должна быть лучше), она должна быть своя и непохожая ни на какую другую систему.

Закон о налоге на школы составлен в Америке самим народом. Ежели не весь народ, то большинство было убеждено в необходимости предложенной системы образования и имело полное доверие к правительству, которому оно поручало устройство школ. Ежели налог и казался насильственным, то только для незначительного меньшинства.

Как известно, Америка единственное в мире государство, не имеющее крестьянского сословия не только de jure, но и de facto, [1] вследствие чего в Америке не могло существовать того различия в образовании и взгляде на него, которое существует у нас между крестьянским и не крестьянским сословием. Америка кроме того, устраивая свою систему, я полагаю, была убеждена, что у нее есть самый существенный элемент для устройства школ — учителя.

---

[1] [не только по закону, но и на деле,]

Ежели мы сравним во всех этих отношениях Россию с Америкой, то несостоятельность перенесения американской системы на русскую почву будет для нас очевидна.

Обращаюсь к самому проекту.

Глава 1, положения общие.

§ 1. *Для утверждения в народе религиозных и нравственных понятий и для предоставления всему сельскому сословию и низшим классам городского населения первоначальных, общих и необходимых каждому сведений, устраиваются повсеместно от сельских и городских обществ училища в потребном, соразмерно населению, числе.*

Что̀ такое значит: *устраиваются*. Каким процессом? (Что народ не примет в устройстве этом никакого участия, в этом можно быть убежденным: народ будет смотреть на училищную подать только как на увеличение налогов.) Кто выберет место, где строить школу? кто велит строить? кто назначит учителя? кто пригласит детей и заохотит родителей отдавать? Всё это вопросы, на которые я не нашел ответов в проекте. Всё это будет делаться чиновниками министерства народного просвещения и мировыми посредниками с содействием местной полиции; но каким образом и на основании каких данных?

Устраиваются повсеместно в потребном, соразмерно населению, числе. Не говоря о невозможности подвести всё русское население в отношении народного образования под одну шапку, мне, кроме того, кажется крайне неудобным и вредным таким образом насильственно уравнивать образование. Есть губернии, уезды, округи, в которых есть сильная потребность в школах (потребность в пропорции 200 и 300 учащихся на 1000 душ) и потребность школ с более распространенными программами. Есть, напротив, местности, в которых потребность 50 и даже 10 учащихся на 1000 душ еще не существует и в которых насильственная школа или принесет вред, или по меньшей мере будет только совершенно бесполезно тратить средства, предназначенные на народное образование.

Я знаю местности на расстоянии 20 верст одна от другой: в одной — в бесплатную школу, в той же деревне, никто не посылает своих детей; в другой местности ходят за три версты и охотно платят по полтине в месяц. Обязательное учреждение школы в соразмерном населению числе в первой местности породит только недоверие и озлобление против школы, во второй

местности общая по всей России пропорция будет недостаточна. И потому обязательное устройство школ *соразмерно населению* было бы частию вредно, частию бесполезной тратой средств, предназначенных для народного образования.

§ 2. *Народные училища имеют определенный министерством народного просвещения курс первоначального преподавания первоначальных сведений.*

Определить курс народных училищ кажется мне совершенно невозможным.

Глава VI представляет лучший образец такой невозможности. Там, например, в курсе учения не полагается письмо, и по смыслу примечания учить писанию можно только с разрешения учебного начальства.

§ 3. *Народные училища суть заведения открытые, т. е. предназначаемые исключительно для приходящих учеников.*

Этот параграф принадлежит к тому разряду тех многих статей устава, в которых старательно и серьезно объясняется то, в чем не может быть ни малейшего сомнения. Появление таких отрицательных статей невольно наводит на мысль, что они писаны только для увеличения объема проекта, или что в комитете были члены, требовавшие, чтобы народные школы были пансионами.

§ 4. *Для постоянного и непосредственного наблюдения за каждым училищем, обществам, средствами коих училища содержатся, предоставляется избирать попечителей или попечительниц, а где таковые избраны не будут, наблюдение за училищем возлагается на мирового посредника.*

Кто будет избирать этих попечителей? кто пойдет в эти попечители? и что такое значат эти попечители? что такое значит наблюдение за училищами? — неизвестно из всего устава.

Деньги будут не у попечителя, назначение и смена учителей зависит не от попечителя, изменение программы учения не во власти попечителя — что же такое, спрашивается, попечитель? Люди, забавляющиеся этим названием и вследствие того дающие целковые, рубли. Из уважения к человеку я не могу предположить, чтобы кто-нибудь захотел принять на себя такое странное звание, и чтоб общества захотели избирать кого-нибудь в такую мнимую должность.

§ 5. *В учебном отношении все народные училища в империи подлежат ведомству министерства народного просвещения и*

управляются чрез назначаемых от него в каждой губернии директоров училищ.

§ 6. *Хозяйственною частью в каждом училище заведывает само общество, на счет которого училище содержится.*

§ 7. *Платы за обучение учеников в народных училищах не взимается, кроме случаев, означенных в ст. 25, 26.*

Статья 7-я с сноской на ст. 25, 26 принадлежит к разряду тех серьезно-официяльных статей, о которых упомянуто выше. По смыслу ее, крестьяне, заплатившие 30 коп. с души на школы, имеют уже полное право не платить в другой раз за своих детей.

Ст. 5 и 6 далеко не так определительны. Что такое значит *учебная часть*, заведывание которою предоставлено директору училищ, и *хозяйственная* часть, предоставленная обществу? Назначение и смена учителей, устройство училища, выбор для него места, плата учителю, выбор книг, программ — всё это зависит от министерства народного просвещения. В чем же состоит остальная часть, предоставленная обществу?... В покупке заслонок и задвижек, в выборе — прорубить дверь справа или слева, в наемке сторожа к училищу, в мытье полов и т. п. И даже в этом отношении обществу предоставлено право только платить за всё своими деньгами. Как и что̀ должно быть устроено, — всё уже обдумано в уставе и будет исполняемо училищным начальством.

По ст. 5 полагается директор училищ. На каждого директора придется от трех до пяти сот училищ. Объехать все училища раз в год директору будет невозможно, а потому управление директора училищами будет только канцелярское.

Глава II. *Учреждение училищ.*

Я пропускаю ст. 8 и 9, относящиеся до городских училищ, которые я не изучал и про которые вследствие того не могу судить.

Ст. 10. *В селениях каждый приход обязан иметь по крайней мере одно народное училище.*

Слово «*обязан*» уничтожает всякое сомнение в том, что по смыслу проекта будут или не будут крестьяне принуждаемы открывать училища. Представляются только вопросы: 1) что такое приход (составители проекта разумели, может быть, волость)? и 2) каким образом будет поступаемо в случае, который повторится чаще всего, когда крестьяне откажутся принимать какое бы то ни было участие в учреждении школ и только вследствие

полицейских мер отдадут свою училищную подать? Кто выберет место, строенье, учителя и т. п.?

Ст. 11. *Приходы, коих средства на содержание училища недостаточны, могут взамен устройства училища, нанимать от общества учителя для бесплатного обучения детей того прихода в отведенной ему квартире, или в сборной избе, или у очередного хозяина.*

Ст. 12. *По правилам, в предшедшей 11 ст. постановленным, поступают и отдельные, удаленные от приходских церквей селения, когда, за дальностию расстояния и неудобством сообщения, затруднительно посылать детей в училище своего прихода.*

Ст. 11 и 12, с одной стороны, совершенно непонятны, с другой принадлежат к разряду определительных официяльных статей, о которых было упомянуто.

Когда приходы наймут учителя и наймут избу, то почему же это не училище, а приходы только *могут* это делать? До сих пор мне казалось, что ежели есть ученики, учитель и помещение, то есть и училище; почему же учитель, помещение и ученики — не училище? Ежели же надо разуметь, что отдаленным и малонаселенным обществам предоставляется право самим выбирать учителей, не соображаясь с определенным проектом содержанием учителя, и не надписывать над избой слова «училище», то в этом праве никто никогда не сомневался, всегда им пользовались, пользуются и будут пользоваться, несмотря ни на какие воспрещения закона, не могущего препятствовать отцу, дяде, куму учить мальчика одного, двух, трех и пятнадцать мальчиков. В статье этой сказано только, что учитель должен быть нанимаем от всего общества, а это-то в большей части случаев и неудобно, ибо все свободно возникающие школы содержатся обыкновенно на плату с родителей, а не со всего общества, что̀ и гораздо удобнее и справедливее.

Ст. 13, 14 и 15. *Где не представляется возможности для девочек устроить отдельное от мальчиков училище, там те и другие обучаются в одном и том же училище, одними и теми же учителями, но в разные часы дня или в разные дни в неделе. В местах, где для девочек нет особенного училища, общество может для их обучения в помощь учителю нанять учительницу. Девочки до 13 лет могут быть допускаемы к ученью вместе с мальчиками такого же возраста.*

Девочки, о которых говорит 13 ст., свыше 13 лет, в народе называются девками, — и предположить, чтобы девок отпускали и чтоб они сами стали ходить в училище вместе с ребятами, и предписывать для них правила, обеспечивающие народную нравственность, — всё равно, что предписывать законы для того, чего нет и быть не может. При теперешнем взгляде народа на образование об этом нельзя и думать. Если бы в следующем поколении и мог представиться такой случай, то 14 ст. разрешает его, предоставляя обществу неслыханное для него право — нанять, опять-таки на свои деньги, учительницу. Учение женщин в школах еще не начиналось, и я смею думать, что ст. 13, 14 и 15 еще не угадали всех могущих быть случаев при этом обучении. Мне кажется вообще, что весьма затруднительно предписать законные формы тому, чего еще нет и что̀ еще не начиналось.

Глава III. *Средства содержания училищ.*

Пропускаю статьи, относящиеся до городских обществ.

Ст. 20, 21, 22 и 23 постановляют обязательный сбор с прихода на содержание училищ и на составление губернского капитала.

Мы должны опять повторить, что, несмотря на кажущуюся определительность этих статей, мы многого и весьма существенного в них не понимаем, именно: кто расчисляет необходимое количество денег на училища, кому передаются эти деньги и в каких случаях, имеют ли общества право заявить себя неимущими на основании статей 10 и 11? Я убежден, что все общества без исключения пожелают воспользоваться этим правом, и потому разъяснение этого вопроса весьма важно. Из вышеприведенных статей видно только, что составители проекта предлагают обложить крестьянское сословие податью, имеющею быть употребленною на устройство училищ и на составление губернского капитала. По крайне ошибочному расчету, приложенному к уставу, придется на каждого селянина $27^1/_2$ коп. с души. Подать эта огромна, в действительности же должна по крайней мере ушестериться, ибо (стр. 18) приведенный расчет, основанный на статистических данных академика Веселовского в «Записках» И.Р.Г.О., не только не имеет никаких оснований, но должен заключать в себе какую-нибудь типографскую ошибку. Трудно верить, чтобы члены комитета могли так мало знать условия государства, в котором живут, и условия народного образования, которому они посвятили свои труды.

Число детей, подлежащих первоначальному обучению, то есть имеющих от 8 до 10 лет, составляет до 5% в общей массе народного населения.

Число детей, подлежащих первоначальному обучению, будет втрое больше приведенного, ибо, может быть, известно каждому, кто потрудится войти в какую-нибудь народную школу, что нормальный школьный возраст не от 8 до 10 лет, а мало положить от 7 до 13-ти, вернее же будет от 6 до 14. В настоящее время, при недостаточном еще распространении школ, в Ясенецкой волости на 1.000 душ сто пятьдесят человек учащихся, в Головеньковской на 400 душ — 60 человек учащихся, в Трасненской на 500 душ — 70 человек учащихся. Везде, при теперешнем неполном развитии школ, не 5%, а 12% и 15%. Надо заметить притом, что далеко еще не все дети учатся и девочки составляют только 1/20 всех учащихся.

Следовательно на 1.000 душ мужеского населения, — далее говорит проект, — *надо полагать до 50 мальчиков, подлежащих по возрасту первоначальному обучению, а в равном числе женского населения — до 50 девочек. Обучение такого числа не будет слишком обременительно для одного учителя.*

Учеников, как доказали выше, будет втрое больше, учить же одному учителю 50 мальчиков и 50 девочек вместе не только обременительно, но положительно невозможно. Но не во всем этом еще вся сила опечатки. Как известно каждому русскому, в России 6 месяцев зима, морозы и мятели, в России же крестьянские дети всё лето на работах, а зимой редкие имеют достаточно теплое платье, чтобы выходить в даль, но бегают по улице в отцовском полушубке, надетом на голову, и опять — в избу, на печку. В России же большая часть селений раскинуты, по 50 и до 100 душ, на расстоянии 2 и 3 верст. Как же по всей России собрать учеников хоть по 50 в одну школу? Как мне показала действительность, средним числом на одну школу нельзя рассчитывать более, как от 10 до 15 учеников.

Ежели в расчислении не было опечатки и ежели проект действительно назначался к исполнению, то на основании ошибки в расчете процентов школьного населения налог должен увеличиться втрое, потому что на 1.000 душ будет не одна, а три школы по 50 учеников в каждой. На основании ошибки в расчете, соединить по 50 учеников на училище, налог должен увеличиться еще вдвое, то есть полагая хоть по 25 учеников на училище и на

1.000 душ 6 училищ, итого 6 раз $27^1/_2$ коп., за вычетом 10% на губернский капитал, составит по меньшей мере полтора рубля с души, не считая нужного на устройство, ремонт училища и натуральную повинность учителю. Налог невозможный. В примечании к ст. 23, основанной *на выведенном из практики замечании, что расходы на учение нередко отклоняют необразованных родителей от помещения детей в училище*, сказано, что принадлежности учения и учебные руководства покупаются не самими родителями, а тем неизвестным по проекту лицом, которому предоставляются расходы по содержанию училищ.

Выведенное из практики это замечание совершенно несправедливо, ибо, напротив, постоянно и везде замечено, что родители охотнее отдельно покупают книжки, аспидные доски, карандаши для своих сыновей с тем, чтобы вещи навсегда оставались в доме, чем дают деньги на покупку этих вещей для училищ; кроме того, вещи эти дома всегда целее и полезнее, чем в школе.

Несмотря на то, что в ст. 24 сказано, что *расходы по содержанию училища производятся сельским старостою и учитываются сельским сходом*, я утверждаю, что из проекта не видно, кому поручены расходы по содержанию училищ. Кто, где, когда и какой строит дом для училища, кто покупает учебные пособия? Какие и сколько покупается книг и грифелей и т. п? Всё это или предрешено проектом или поручено директору училищ? Обществам только предоставлено право собирать деньги и отдавать их, еще нанимать или строить дом, еще отрезать у себя полдесятины земли для учителя, еще ездить в город покупать вьюшки и еще, самое лестное, поверять счеты денег, которыми они сами не распоряжаются. Всё это сделано, как говорится в проекте, *для того, чтобы пробудить в обществах более готовности доставлять средства на содержание училищ.*

Сказано: *предоставлять обществам полную самостоятельность как в раскладке и сборе нужной на содержание училища суммы, так и в хозяйственных распоряжениях по приобретению всего нужного для училища.*

Мне кажется, что в этом вопросе есть недостаток откровенности в проекте; надо было проще сказать, что обществу не предоставляется никакого права и ни в каком отношении по управлению его училищем, но что на общества налагается еще новая натуральная повинность, состоящая в заготовлении известных вещей и счетоводстве по училищу.

Ст. 25 накладывает натуральную повинность заготовления помещения и отопления училища и учителю. Повинность весьма неясно определенная, тяжелая и по своей неопределенности могущая подать повод к злоупотреблению от училищного начальства.

Ст. 26 относится к городам.

В ст. 27 старательно объяснено, что платить за учение отдельно могут только лица, не платившие вместе.

Ст. 28. *Городам или сельским приходам, которые по малолюдству и бедности жителей действительно не в состоянии будут содержать училища и даже нанимать учителя, может быть назначаемо пособие, по усмотрению министра народного просвещения, из общего запасного училищного капитала.*

Как сказано выше, все без исключения общества, ежели поймут смысл проекта, пожелают подлежать этой 28 ст., и совершенно справедливо скажут, что большинство жителей бедно. (Бедность, в особенности деньгами, как известно, есть общее условие массы русского крестьянства.) Кто определит, какое общество может подлежать 28 статье? какое прежде, какое после? На основании чего и кем будут решаться подобные вопросы? Проект ничего не говорит нам на это, а вопросы эти, по нашему убеждению, представятся повсеместно.

Ст. 29 повторяет еще раз, что обществу предоставляется право прорубать двери в училище с правой или с левой стороны, делать сосновые или дубовые скамейки и даже не стесняться в способах приобретения, т. е. имеют полное право купить или из своего леса построить.

Только ст. 30, как обещание принять меры к удешевлению учебников, возбуждает полное наше сочувствие.

Ст. 31, 32 и 33 не относятся собственно до устройства сельских школ, а касаются составления губернского капитала, причем мы не можем согласиться с целесообразностью меры, отчуждающей от обществ известную часть средств и передающей их в руки правительства, с тем чтобы вновь употребить эти средства на общества. Нам кажется, что эти деньги могли бы быть вернее и полезнее употреблены на то самое общество, из которого они взяты.

Глава IV. *Личный состав народных училищ.*

В ст. 34 сказано, что в каждом училище должен быть учитель и законоучитель, что̀ совершенно справедливо. Кроме того,

обществу предоставляется право избирать попечителей или попечительниц. В последующих статьях объяснено, что попечители и попечительницы не имеют никакого значения и никакого права и для избрания не обязаны иметь никаких условий.

В ст. 37 объяснено, *что попечитель или попечительница вступают в должность немедленно по избрании и о вступлении в исправление оной сообщают директору училищ губернии.*

Кроме того, в ст. 38 обозначено, что попечители *не подчинены*, а *сносятся* с училищным начальством, пишут потому не рапорты, а отношения, что̀ весьма лестно и определительно.

Но зато в ст. 36, где сказано, что попечители имеют наблюдение за точным исполнением учащими их обязанностей, за исправною платою учащим жалованья, за своевременным доставлением училищу всего необходимого и за внешним порядком в училище, не сказано, что̀ может и должен делать попечитель в случае неисправного исполнения обязанностей учащими. Он может только сноситься, т. е. доносить директору, может это делать справедливо и несправедливо, с знанием дела и, как можно предполагать, в большей части случаев, без знания дела. Нельзя предположить, чтобы такое вмешательство совершенно лишнего и постороннего лица могло быть полезно.

Ст. 39, 40, 41 и 46 определяют отношения законоучителя к училищу.

Ст. 42 прямо, не оставляя никакого сомнения, говорит, что управление училищ по каждой губернии, несмотря на мнимую *полную самостоятельность* обществ, несмотря на непонятное изобретение попечителей, предоставлено одному лицу — директору училищ, ибо увольнение и определение учителя составляет, по нашему мнению, единственное существенное управление училищами. О неудобстве сосредоточения такой огромной власти в лице одного человека нам придется говорить впоследствии.

Ст. 43 обещает приготовление учителей. Хотя, как обещание, статья эта и не входит в состав проекта, я не могу удержаться от замечаний, что попытки приготовления каких бы то ни было учителей, как в нашем педагогическом институте, так и в немецких семинариях, во французских и английских нормальных школах до сих пор не привели ни к каким результатам и убедили только в такой же невозможности заготовлять учителей, в особенности народных, как заготовлять художников или поэтов. Учи-

теля образовываются только по мере развития общей потребности образования и поднятия общего уровня образования.

Ст. 44 и 45 объясняют, что для исполнения должности учителя не препятствует принадлежание к какому-либо сословию, что учителями могут быть священнослужители и могут быть и не дворяне; тут же сказано, что ежели священнослужитель взялся быть учителем, то он должен непременно учить. Всё это совершенно справедливо. В примечании же к 45 ст. сказано, что попечитель или мировой посредник рекомендуют директору лиц на вакансии учителей; я полагаю, что и брат или дядя мирового посредника или попечителя тоже может рекомендовать директору учителя.

Глава V. *Права лиц, состоящих при народных училищах.*

В ст. 47 сказано, что попечителям не предоставляется права носить кокарды и шпаги. (Я не пропускаю ни одной статьи, и читатель, справившись с проектом, может убедиться в справедливости выписок.)

Ст. 48, 49, 50, 51 и 54 определяют материальное положение учителей.

Положение это блестящее, и надо сознаться, что, приведя проект в исполнение, мы в этом отношении сразу перегоним Европу.

Учитель в селе будет получать 150 руб. сер. в год, квартиру с отоплением, что̀, по нашей местности, составит на деньги 50 р. Сверх того он получит *зерном или мукою* (как предвидено в проекте, для предоставления большей свободы обществу) 2 пуда в месяц, что̀ составит по нашим ценам 12 руб. в год; сверх того полдесятины удобной земли под огород, что̀ составит еще около 10 р. — итого 222 рубля. (Всё это от общества, которое, по прежде приведенному расчету, едва ли в состоянии соединить средним числом 20 учеников. Сверх того общество платит 50 р. законоучителю, 50 руб. на учебные пособия, 25 руб. проценты в губернский капитал, строит и поддерживает училище, нанимает училищного сторожа, что̀ по меньшей мере составит еще рублей 80, — итого 427 рублей с общества.)

В ст. 50 сказано, что общество имеет право нанять еще учительницу.

Учитель, прослуживший 20 лет, получает две трети оклада, кроме того увольняется от податей и рекрутства, что̀ опять ляжет на общество — около 10 руб. в год. Положение учителя действительно блестящее, но я позволяю себе усомниться в том,

было ли бы оно так же хорошо, ежели бы общество само вознаграждало его по заслугам, или ежели бы составители проекта принуждены были черпать средства из других источников. (Права, предоставленные учителям по ст. 52, 56 и 57, — право считаться на государственной службе, право получить медаль на александровской ленте и быть избранным в помощники директора училищ, ежели и не лежат на обществе, то взамен того, полагаю, не будут иметь и для учителей той заманчивости, которую будут иметь права, предоставленные им из средств общества.) Вопрос о прибавлении содержания учителям народных школ есть вопрос, уже давно и сильно занимающий правительства европейских государств и только шаг за шагом получающий разрешение; у нас же вопрос этот разрешается сразу, несколькими строчками проекта. Эта самая простота и легкость разрешения кажутся мне подозрительными. Невольно представляется вопрос, почему назначается только 150 р., а не 178 р. и $16^1/_3$ к.; на 178 р. и $16^1/_3$ к. мы бы были уверены иметь еще лучших учителей. И почему же не положить 178 р., когда источник, из которого мы черпаем, находится совершенно бесконтрольно в нашей власти? Почему полдесятины удобной земли под огород, а не $8^2/_3$ десятины под пахоть? В примечании сказано: *священнослужители, занимающие одновременно должности законоучителя и учителя, пользуются полным содержанием только по должности учителя, а из оклада законоучителя получают половину.* Должно быть, все цифры эти внимательно обдуманы, когда так старательно выгадывается 25 р. у законоучителя. Должно быть, цифры эти определены по положительным данным. Эти данные необходимо должны быть известны, тем более должны быть известны, что по тем данным, которые многие из нас собрали личным опытом, училищная подать, налагаемая вследствие такого расчета на общества, несоразмерно велика, невыплатима, и по нашим данным ни одно общество не согласится платить пятой доли этого налога на училище, и в России нет сотой доли учителей, заслуживающих такого содержания.

Глава VI. *Курс народных училищ.*

Первый параграф 58 ст. определяет программу Закона Божия. Как преподавание, так и обсуждение этого предмета исключительно предоставлено духовным лицам.

2) *Отечественный язык: чтение книг церковной и славянской печати; объяснительное чтение книг, принаровленных к перво-*

начальному обучению. 3) *Арифметика: четыре действия над целыми, простыми и именованными числами, понятие о дробях. Примечание. Сверх этих предметов, по желанию обществ, может быть вводимо обучение церковному пению, а с разрешения учебного начальства — и преподавание других предметов.*

Мы выразили выше убеждение, что определение курса народных училищ совершенно невозможно, особенно в том смысле, в котором пытается сделать это проект, — в смысле предписания границ предметам преподавания. В таком смысле был обнародован циркуляр г. министра народного просвещения о воскресных школах; в том же смысле составлено примечание, по которому всё, не определенное программой в трех предыдущих строчках, может быть преподаваемо только с разрешения учебного начальства; в том же смысле предвидения составлены и 59, 60 и 61 ст., по которым и самый метод преподавания, и употребляемые руководства для преподавания той невозможной и узкой программы должны быть определены министерством народного просвещения.

Я не говорю о том, что это несправедливо, что это вредно для развития образования, что это исключает возможность всякого живого интереса учителя в своем деле, что это дает повод к бесчисленным злоупотреблениям (стоит только составителю программы или руководства ошибиться один раз, и ошибка эта сделается обязательною для всей России). Я говорю только о том, что всякая программа для народной школы положительно невозможна, и всякая такая программа есть только слова, слова и слова. Я понимаю программу, определяющую обязательство, которое берет на себя учитель или власть, учреждающая училище; я понимаю, что можно сказать обществу и родителям: я, учитель, открываю школу и берусь учить ваших детей тому-то и тому-то, и вы уже не имеете права требовать с меня того, чего я не обещал; но открывать школу и обещать, что я *не буду* учить тому-то и тому-то, и неблагоразумно, и положительно невозможно. Проект же предлагает такую отрицательную программу для всей России и для народных первоначальных школ. В высшем учебном заведении я полагаю возможным для преподавателя, не отступая, держаться известного курса. Читая римское гражданское право, профессор может обязаться не говорить о химии и зоологии, но в народной школе исторические, естественные,

математические науки — все сливаются вместе, и вопросы по всем отраслям этих наук ежеминутно представляются.

Самое существенное различие между высшей и низшей школой составляет степень подразделяемости предметов преподавания. В низшей школе ее совсем нет. В ней все предметы соединяются в одно и, начиная с нее, постепенно разветвляются.

Посмотрим параграфы 2-й и 3-й программы.

Что такое отечественный язык? Включает ли он в себе синтаксис и этимологию? Есть учителя, которые как то, так и другое считают лучшими средствами обучения языку. Что такое чтение книг и чтение объяснительное? Выучивший наизусть букварь читает, и читающий и понимающий *Московские ведомости* тоже только читает. Как объяснять книги, хоть бы хрестоматию общества дешевых книг? Пройдти с объяснением все статейки этой книги, это—пройдти почти весь курс человеческих знаний— и богословие, и философия, и история, и естественные науки; прочесть эту же книгу по складам и в виде объяснения повторить каждую фразу другими непонятными словами — будет тоже объяснительное чтение. Письмо вовсе пропущено в проекте, но будь оно разрешено, опять также по всякой, самой определенной программе, под письмом можно разуметь срисовывание прописей или знание искусства языка, приобретаемые только целым курсом занятий и упражнений. И всё, и ничего программа не определяет и не может определить.

По математике. Что такое значит четыре действия над простыми и именованными числами? Я, например, в своем преподавании вовсе не употребляю именованных чисел, принимая так называемые именованные числа за случаи деления и умножения. Арифметику же вообще я начинаю с прогрессии, что делает и каждый учитель, ибо нумерация есть не что иное, как десятичная прогрессия. Сказано: понятие о дробях. Почему же только понятие? В своем преподавании я начинаю десятичные дроби тоже вместе с нумерацией. Уравнение, следовательно алгебру, я начинаю вместе с первыми действиями. Следовательно я выхожу из программы. Планиметрия не означена в программе, а задачи из планиметрии суть самые естественные и понятные приложения первых правил. У одного учителя геометрия и алгебра будут входить в преподавание четырех правил, у другого учителя четыре правила составят только механическое упражнение в писании мелом на черной доске, и для обоих программа

будет только слова, слова и слова. Тем менее возможно дать учителю наставление и руководство. Для успешного хода учения учитель должен иметь только средства сам учиться и совершенную самостоятельность в выборе методов. Одному удобно и он мастер учить по *буки-аз — ба*, другой по *бе-а*, третий по *бъ-а*. Чтобы учителю усвоить другую методу, мало узнать и предписать ему ее, — ему надо поверить, что эта метода лучшая, и полюбить ее.

Это относится и к методам самого учения, и к методам обращения с учениками.

Циркулярные же наставления и предписания учителям только стеснят их. Не раз мне случалось видеть, как будто бы по звуковой методе учат точно так же, как по *буки-аз—ба*, заучивая буквы, склады и толки, называя буки *бы*, а добро *ды* только при начальстве, потому что так приказано.

Что же касается до цели, которую, может быть, имел комитет при составлении программы, — цели предотвратить возможность вредных влияний злонамеренных учителей, то никакая программа не помешает учителю отразить свое вредное влияние на учеников. При программе необходимо присутствие жандармского полковника в каждой школе, ибо на показаниях учеников нельзя основаться ни за, ни против учителя. Сущность же дела в том, что такое опасение нисколько не устраняется программой, и что опасения такого рода совершенно напрасны. Как бы ни было устраняемо общество от контроля над своими школами, нельзя воспрепятствовать отцу заботиться о том, чему учат его сына, и как бы ни была устроена принудительно школа, нельзя помешать массе учеников оценять своего учителя и давать ему только настолько веса, насколько он того заслуживает. Я твердо убежден и умозаключениями и опытами, что школа всегда обеспечена против вредных влияний контролем родителей и чувством справедливости учеников.

В ст. 62 сказано, что общества могут заводить библиотеки, т. е. что никому не воспрещается покупать книги, ни по одиночке, ни собравшись вместе, ежели того пожелают.

Глава VII. *Об учащихся в народных училищах и распределении времени учения.*

Ст. 63. *Дети могут поступать в народное училище с 8-летнего возраста. От поступающих в училище не требуется никаких предварительных знаний.*

Почему с 8 лет, а не с 6 лет $3^1/_2$ месяцев? Этот вопрос точно так же требует положительных доказательств, как и тот, почему учителям назначается 150, а не 178 р. 16 и $^1/_2$ к., тем более, что я по своему личному опыту знаю, что по крайней мере одна четверть детей ходит в школу ниже 8-летнего возраста, и что быстрее, легче и лучше выучиваются читать именно в этом возрасте, от 6 до 8 лет. Всех детей, учащихся в семействах, которых я знаю, начинают учить тоже гораздо ранее 8-летнего возраста. Это самое свободное время для крестьянского ребенка, эпоха, в которую еще не начинают употреблять его в домашние работы и он весь отдается школе до 8-летнего возраста. Почему же составителям проекта вдруг так не понравился этот возраст? Необходимо нужно знать основания, на которых из школ исключены дети до 8 лет.

Во второй части статьи изображено, что от поступающих не требуется никаких предварительных знаний. Не понимаем, к чему это. Требуется или нет от поступающих летом канифасные ку́рточки и зимою известное форменное одеяние?...

Ведь ежели определять всё, чего *не нужно*, то надо было определить и это.

В ст. 64 сказано: *Определенного срока на прохождение курса в народном училище нет; каждый ученик признается кончившим курс тогда, когда достаточно усвоит себе то, что преподается.*

Нам живо представляется радость и счастие какого-нибудь Ахрамея, когда он признается кем-то *окончившим курс.*

Ст. 65. *В сельских народных училищах ученье должно быть начинаемо со времени окончания полевых работ и продолжается до начала их в следующем году, сообразно местным условиям крестьянского быта.*

Здесь составители проекта, видимо стараясь благоразумно покориться требованиям действительности, вновь ошибаются, несмотря на оттенок практичности, который имеет эта статья. Что такое начало и конец сельских работ? Как скоро устав, так он должен быть определителен. Учитель, во всем подчиняющийся уставу, в точности исполнит его. И в этом случае — 1-го апреля роспуск, то уж он не пропустит дня лишнего. Не говоря о том, что сроки эти определить трудно, — во многих местностях на лето останется много учеников, и почти везде останется около трети. Крестьяне везде твердо убеждены, на основании распро-

страненного между ними способа учения наизусть, что учение весьма скоро забывается, и потому неохотно, только нуждающиеся, берут своих детей на всё лето и то всегда просят хоть раз в неделю повторять с учениками. Ежели уже писать проект, соображаясь с требованиями народа, то надо было писать и это.

Ст. 66 ясно указывает на то, что учатся по будням, а не по праздникам, в чем нельзя не согласиться, как и во всех такого рода положениях, неизвестно для чего написанных и ровно ничего не говорящих.

Но ст. 67 вновь приводит нас к удивлению. В ней сказано, что *ученики должны собираться в училище только один раз и заниматься не более 4-х часов с роздыхом.*

Интересно бы было видеть успехи по крайней мере 50 учеников (а может быть, и 100, как значится по расчислению), учащихся в продолжение только зимы и только по 4 часа в день с роздыхом! Я имею смелость считать себя хорошим учителем, но ежели бы мне дали 70 учеников при таких условиях, я вперед могу сказать, что через два года половина не умела бы еще читать. Как скоро же проект будет утвержден, можно быть смело уверенным, что ни один учитель, несмотря на полдесятины огородной земли, не прибавит ни одного часа занятий против росписания, с тем, чтобы, соображаясь с филантропическою предусмотрительностию проекта, не изнурять юные умы крестьянских детей. В довольно большом числе школ, которые я знаю, дети учатся 8—9 часов в день, остаются ночевать в школе с тем, чтобы вечером еще почитать с учителем, и ни родители, ни учителя не замечают никаких дурных от того последствий.

По ст. 69 предполагается ежегодный публичный экзамен. Здесь не место доказывать, что экзамены вредны, и больше чем вредны — невозможны. Я говорил о том в статье «Яснополянская школа». По случаю же 69 ст. я ограничусь только вопросом: для чего и для кого эти экзамены?

Дурная и вредная сторона экзаменов в народной школе должна быть понятна всякому. Официяльные обманы, подлоги, бесцельное муштрование детей и вытекающее из него расстройство в обыкновенных занятиях, — польза же этих экзаменов для меня совершенно непонятна. Пробудить посредством экзамена соревнование в 8-летних детях вредно; определить посредством двухчасового экзамена знания 8-летних учеников и оценить заслуги учителя невозможно.

По ст. 70 ученикам выдаются бумаги с печатью, называемые аттестатами. О том, для чего употребляются эти бумаги, не видно из проекта. С ними не связано никаких прав и преимуществ, и потому не полагаю, чтобы обманчивая мысль, что бумаги с печатями иметь очень лестно, могла иметь долго ход в народе и служить побуждением к поступлению в школу. Ежели на первое время и удастся обмануть народ значением этих бумаг, он скоро поймет свою ошибку.

Ст. 71 предоставляет то же право на бумаги с печатями и лицам, учившимся вне школы, которые, по моему убеждению, еще менее могут польститься на такое право.

Ст. 72 с примечанием, напротив того, заслуживает полного доверия и более всех других соответствует цели и духу проекта. Вот эта статья: *по окончании каждого учебного года учитель или учительница представляет губернскому директору, по прилагаемой форме, ведомость о числе учащихся в народном училище и о числе подвергавшихся в нем испытанию на получение аттестата.*

Примечание. Ведомость эта заключает в себе статистические данные, необходимые для общего отчета по министерству народного просвещения, и потому форма ее должна всегда быть согласуема с вопросами, определяемыми этим отчетом. Директор училищ должен доставлять в училища печатные бланки ведомостей, изготовляемые на счет суммы, отпускаемой ему на канцелярские припасы.

Как всё обдумано, как всё предвидено, даже заготовление бланок, даже суммы, на которые они заготовляются! Так и предчувствуешь эту безучастную правильность и неизменность формы и даже содержания будущих отчетов, и точно таких, каких требуется правительству, — отчетов не о том, что̀ должно бы быть в действительности, даже не о том, что̀ есть, ибо главная часть образования в частных школах ускользнет от этих отчетов, но о том, что̀ должно бы было быть по неисполняемым распоряжениям правительства. И этою статьей заключается весь проект государственных школ. Далее следует:

Глава VIII. *Частные народные училища.*

Три статьи этой главы предоставляют каждому лицу право открывать частные школы, определяют условия такого открытия, ограничивают программы таких школ одной грамотностью *в тесном смысле* и учреждают над ними контроль духовенства.

Можно быть уверенным, что в Nord и других иностранных газетах предоставление такого права будет принято и оценено, как новый наш шаг к прогрессу. Незнающий русской жизни критик проекта достанет устав 1828 года, по которому открытие школ и частное учительство воспрещены, и, сравнив прежние стеснительные меры с новым проектом, в котором требуется только объявить об открытии школ, скажет, что в деле народного образования дается проектом несравненно бо̀льшая свобода, чем прежде. Для нас же, живущих русскою жизнью, дело представляется иначе. Устав 1828 года был только устав, и никто никогда не думал с ним соображаться; всеми, как обществом, так и исполнителями устава, была признана его несостоятельность и невозможность исполнения. Существовали и существуют тысячи школ без разрешения, и ни у одного штатного смотрителя и директора гимназии не поднималась и не поднимается рука закрыть эти школы на том основании, что они не подходят под статьи устава 1828 года. Tacito consensu [1] общество и исполнители закона признали устав 1828 года не существующим и в действительности при учительстве и открытии школ руководствовались с незапамятных времен совершенной свободой. Устав прошел совершенно незамеченным. Я завел школу с 1849 года и только в нынешнем месяце, по случаю появления проекта, узнал о том, что я не имел права открывать школу. Из тысячи учителей и основателей школ едва ли один знает о существовании устава 28 года. Он известен только чиновникам министерства народного просвещения. Поэтому-то мне кажется, что 73, 74 и 75 ст. проекта предоставляют новые права только относительно мнимо существовавших стеснений, относительно же существовавшего порядка налагают только новые стеснительные и неисполнимые условия. Никто не пожелает основать школы, когда не будет иметь права назначить, сменить учителя, сам выбрать руководства, сам составить себе программу. Большинство учителей и основателей частных школ — солдаты, причетники, кантонисты — будут опасаться объявлять об открытии своих школ, многие будут не знать этого требования и, ежели захотят, всегда в законных формах сумеют обойдти его. Как я говорил уже в статье прошлого нумера, нельзя определить границы между семейным домашним

[1] [По молчаливому соглашению]

обучением и школой. Дворник нанял к своим двум мальчикам учителя, еще трое ходят к нему; помещик с своими детьми учит четырех дворовых и двух крестьянских детей; работники по воскресеньям приходят ко мне, — некоторым я читаю, некоторые учатся грамоте, некоторые смотрят рисунки и модели. Школы это или нет? А вместе с тем какое поприще для злоупотреблений. Я — посредник и имею убеждение, что образование вредно для народа, и штрафую старика за то, что он выучил грамоте своего крестника, и отбираю у него азбучку и псалтырь на том основании, что он должен был меня известить об открытии своей школы. Есть отношения людей, не могущие быть определенными законом, — это отношения семейные и отношения образовывающего к образовывающемуся и т. п.

Глава IX. *Об управлении училищ.*

Здесь говорится, что управление училищами вверено директору училищ, одному на губернию. В проекте несколько раз и здесь повторяется подразделение управления по учебной и какой-то еще другой части. Я решительно не понимаю этого подразделения и в каждом училище не вижу никакой другой части кроме учебной, из которой вытекает хозяйственная, естественно ей подчиненная и не могущая быть отделенною от первой. По проекту всё предоставлено власти одного директора. Директор, как надо себе объяснить неясное выражение 78 ст. *(приобретший опытность в учебном деле, в продолжение службы по учебной части)*, должен быть избираем из учителей гимназий или профессоров. Директор должен лично наблюдать за ходом учения и даже показывать, как обращаться и как учить, — и директор один на 300 или 500 училищ по губернии. Для того же, чтобы иметь право подать какой-нибудь совет учителю, нужно по крайней мере в продолжение недели изучить положение каждой школы, а дней в году, как известно, 365. Правительству же будут стоить эти чиновники около двух сот тысяч р. на всю Россию.

В ст. 79 сказано, что директор, избегая переписки, обязан лично следить за делом.

В следующих статьях даны инструкции директору, чего требовать от учителей.

В ст. 86 назначены деньги для разъездов директору. Очевидно желание составителей проекта, чтобы наблюдение директора было не формальное, а действительное. Но самое положение это-

го чиновника исключает возможность действительного наблюдения. Воспитанник университета, бывший учитель гимназии или профессор университета и потому уже никогда не имевший дела с народом и народными школами, обязан, живя в городе и ведя канцелярское дело — назначение учителей, награды, ведомости и т. п., — руководить школами, в которых он не может побывать более одного раза в год (и то едва ли). Я знаю директоров гимназий, находящихся почти в том же положении, со всевозможным жаром и любовью занимающихся делом приходских школ и на каждом шагу, при ревизиях, экзаменах, назначениях и сменах учителей, делающих ошибки за ошибками только потому, что круг деятельности их на сто раз обширнее того, каким бы он должен и мог бы быть. Один человек может управлять корпусом и, сделав инспекторский смотр, знать, в хорошем или дурном состоянии корпус, но управлять десятью школами уже слишком много для одного человека.

Всякий, знающий народные школы, должен знать то, как трудно и невозможно ревизией, экзаменом определить степень успеха и направление школ. Как часто добросовестный учитель, с чувством своего достоинства, не позволяя себе щеголять своими учениками, представляется в худшем свете, чем бессовестный солдат-учитель, который целый год уродует учеников и работает только в виду предстоящего смотра, и как хитры бывают эти бессовестные люди, и как часто успевают обманывать хороших и честных начальников. Что и говорить о том страшном вреде, который производит такое инстанционное начальство на учеников. Но еслибы даже со мной не согласились в этом, учреждение должности директора будет бесполезно и вредно только потому, что один директор на губернию будет назначать, сменять учителей и назначать награды только по слухам, по предположениям или произволу, ибо одному человеку знать, что̀ делается в пяти стах училищах, невозможно.

Далее следует образец ведомости о числе учащихся, исчисления суммы, потребной на содержание народных училищ, и штат губернского управления народными училищами. Далее объяснительная записка.

Из объяснительной записки видно, что деятельность комитета разделялась на два отдела: 1) приискание мер для развития народного обучения в настоящее время, до окончательного устройства сельского состояния, и 2) самый план проекта, которым мы

занимаемся. Предварительные меры эти осуществлены, сколько мне известно, циркуляром министерства внутренних дел относительно порядка открытия училищ и обязательства заявлять о них. Что же касается до назначения и удаления учителей губернским директором, до предоставленного местному духовенству наблюдения и до требования, чтобы употребляемые учебники были одобрены министерством народного просвещения и святейшим синодом, мне неизвестно, несмотря на то, что я специально занимаюсь школами, — есть ли это предположение или закон. Очень может быть, что я совершаю преступление, употребляя в школе неодобренные учебники, и общества точно так же преступны, сменяя и назначая учителей без директора. Ежели состоялся или имеет состояться такого рода закон, то недостаточно 1 ст. Свода законов, гласящей, что никто не имеет права отговариваться незнанием закона: такие новые неожиданные законы необходимо читать по всем церквам и приходам. Нам неизвестно тоже, принято ли министерством народного просвещения предложение комитета изготовить в наискорейшем времени учителей, и сколько и где заготовливаются таковые. О том, что мера, предписываемая циркуляром министра внутренних дел, неудобоисполнима, я говорил прежде. Обратимся к некоторым мыслям, выраженным в объяснительной записке, особенно поражающим нас.

Отчего бы, кажется, в таком серьезном государственном деле не быть откровенным. Я говорю о том участии, значении и влиянии, которое в деле образования, по проекту, дается у нас в России нашему русскому духовенству. Я живо представляю себе составителей проекта, которые, вводя хотя следующее замечание: *с возложением на приходское духовенство наблюдения, чтобы преподавание совершалось в духе православия и христианской нравственности* и т. п., — я живо представляю себе, какая улыбка покорности и сознания необходимости своего превосходства и вместе с тем сознания ложности этой меры играла на устах составителей проекта, когда они слушали и записывали в протокол эту статью. Точно такую же улыбку производит это во всех опытных людях, которые думают знать жизнь. «Что жь делать, это понятно», говорят они. Другие, неопытные, умные и любящие дело люди, возмущаются и озлобляются при чтении этой статьи. От кого хотят скрыть печальную истину? Должно быть, от народа. Но народ лучше нас знает ее. Неужели, столько

веков живя в самых близких отношениях к духовенству, он не успел узнать и оценить его? Народ оценил духовенство и настолько дает ему участия и влияния в своем образовании, насколько духовенство того заслуживает. В проекте много таких статей, неоткровенных, дипломатических. По существу дела, все они будут обойдены, и не было бы никакой разницы, ежели бы они не были никогда написаны; но статьи эти, хоть та, которую мы привели здесь, по своей лживости и неясности открывают огромное поприще для злоупотреблений, которых нельзя и предвидеть. Я знаю священников, которые говорят, что учить по *бе*, а не по *буки* — грех, что переводить по-русски и толковать молитвы — грех, что учить священную историю должно только по азбучке и т. п.

II.

Я сам чувствую, что принятый мною способ обсуждения проекта недостаточно серьезен, и что я как будто стараюсь только подтрунивать над проектом и как будто принял за правило отрицать всё, что в нем находится. Такое мое отношение к проекту произошло невольно, вследствие противоположности моего, происшедшего из близких отношений к народу, практического взгляда на дело и совершенной отчужденности от действительности взгляда и предначертаний проекта. Мы стоим на столь противоположных и отдаленных друг от друга точках воззрения, что, несмотря на всё уважение и даже страх, возбуждаемый во мне проектом, я как будто не верю в действительность его. И несмотря на усилия, которые делаю над собой, не могу относиться к нему вполне серьезно. Я не могу найти возражений в той области мыслей, в которой действовал комитет. Сущность возражений моих направлена не против ошибок и недоговорок проекта, но против той самой сферы деятельности, из которой он вышел, и состоит только в отрицании приложимости и возможности такого проекта.

Я постараюсь перенестись в ту сферу мысли и деятельности, из которой возник проект. Мне понятно, что в настоящую эпоху всеобщих преобразований в России вопрос устройства системы народного образования естественно должен был возникнуть в правительственных кругах. Правительство, всегда имевшее и имеющее инициативу во всех преобразованиях, новоучрежде-

ниях, должно было естественно придти к убеждению, что именно в настоящее время на нем лежит обязанность устройства системы народного образования. Придя к такому убеждению, оно также естественно должно было поручить устройство системы известным чиновникам различных министерств. Основательнее и либеральнее той мысли, что в составлении проекта должны участвовать представители всех ведомств, ничего нельзя было придумать, ничего нельзя было и требовать. (Можно было бы заметить только, почему в этом комитете, занятия которого важнее в тысячу раз крестьянского комитета, не были приглашены эксперты так же, как при обсуждении вопроса об освобождении крестьян, но замечание это не имеет силы, ибо, по нашему убеждению, ежели бы и были приглашены так называемые эксперты, проект мало бы изменился от того, что он есть.) О том, чтобы сам народ, до которого только и касается дело проекта, сам бы, посредством своих представителей, составлял свою систему, не могло быть и речи.

Люди, хотя и весьма почтенные, служащие чиновники, никогда не изучавшие ни народ, ни вопросы народного образования, неспециалисты того дела, которым они занимались, продолжая свои прежние занятия, не имея времени посвятить десятки лет на изучение предстоящего вопроса, стали собираться по известным дням недели и обсуживать величайший вопрос мироустройства народного образования *в России*. Надо еще заметить, что существеннейший вопрос подведомственности училищ министерству народного просвещения был предрешен в комитете гг. министров, и что потому члены комитета были поставлены в самые тесные рамки.

Я вперед признаю всех членов комитета высокообразованными и высоконравственными лицами, проникнутыми любовью к народу и желанием блага отечеству, и, несмотря на то, не могу предположить, чтобы при тех условиях, при которых они работали, могло бы выдти что-нибудь другое. Должен был выдти тот самый проект, которым мы занимаемся. Во всем проекте видно не столько изучение народных потребностей и изучение самого образования и на этих основаниях постановление новых законов, а какая-то борьба с чем-то неизвестным, вредным и мертвящим. Весь проект, как видели читатели, наполнен статьями о том, что *народные училища суть заведения открытые, что священники могут учить только тогда, когда они имеют время учить, что*

попечителю не присваивается никаких прав, что учителям не полагается чинов, что не полагается казенной формы для строений, что частные лица могут учить, что и девочек можно учить, что можно заводить библиотеки, что директор училищ должен ездить по училищам, что учителями могут быть лица всех сословий, что два раза нельзя брать денег за ученье, что ученики могут ходить и не ходить, что учителям не должно быть делаемо преград к переходу в другой род службы (стр. 22 объяснительной записки), *что учителям не нужно мундиров* et cet. et cet. [1] Читая проект и живя в деревне, удивляешься, зачем пишут такие статьи, а этими статьями наполнен проект, что можно видеть и из нашего разбора.

Работая при таких условиях — незнания дела, незнания народа и его потребностей и, главное, при стеснительности тех требований, которые чувствуются во всем проекте, можно только удивляться, почему проект вышел еще не хуже.

Вопрос был поставлен так: средств нет и не будет, народное образование должно быть подчинено министерству народного просвещения, духовенство должно иметь власть руководить и направлять дух образования, самоуправление школ и сами школы должны быть однообразны по всей России — сделайте, чтобы такая система была бы наилучшая. Выдумать русскую систему образования такую, которая бы вытекала из потребностей народа, невозможно ни комитету, никому в мире, — надобно ждать, чтоб она сама выросла из народа. Для того чтобы угадать меры, которые бы способствовали, а не стесняли такое развитие, нужно много времени, труда, изучения и свободы воззрения; ни того, ни другого не было у комитета. Для разрешения вопроса необходимо было обратиться к европейским системам. Я полагаю, что были посланы чиновники для изучения систем, в различные государства. (Я даже видал таких изучателей, скитающихся без цели из места в место и озабоченных только мыслию, как бы составить записку, которую надо представить министру.)

На основании таких записок, я полагаю, разбираемы были в комитете все иностранные системы. Нельзя достаточно быть благодарным комитету за то, что из всех неприложимых к нам систем он выбрал менее дурную — американскую. Решив на основании этой системы главный, финансовый вопрос, комитет

[1] [и так далее, и так далее.]

стал решать вопросы административные, соображаясь только с предрешением комитета гг. министров о подведомственности школ министерству народного просвещения и для узнания обстоятельств дела пользуясь только имеющимися в С.-Петербурге материалами: для распределения училищ — запиской Географического общества, для определения числа училищ — официяльными отчетами духовного ведомства и директоров, — и проект составился.

С точки зрения правительственной, как только проект будет приведен в исполнение, во всей России, в соразмерном населению числе, откроются школы. В большей части случаев народ достаточный будет с охотой платить $27^1/_2$ коп. с души, в бедных селениях школы откроются даром (на губернский капитал). Крестьяне, за такую умеренную цену, имея отлично устроенные училища, не будут отдавать своих детей к солдатам, а охотно поведут их в школу. На тысячу душ везде (всё с правительственной точки зрения) будет красивый большой дом, хотя построенный и не по форме, но с надписью «школа», с лавками и столами и с надежным, поставленным правительством, учителем. Дети будут собираться со всего прихода. Родители будут гордиться аттестатами, получаемыми их детьми; аттестат будет считаться лучшей рекомендацией для молодого парня, — и девку за него отдадут, и в работу его возьмут охотнее, ежели у него есть аттестат. Через три-четыре года будут ходить не одни мальчики, но и девочки. Один учитель, разделяя часы дня, будет учить 100 учеников. Учение будет идти успешно, во-первых, потому, что будет по предложенной премии найден, выбран и одобрен министерством народного просвещения лучший метод, и этот метод будет обязателен для всех школ (а через несколько времени и сами учителя будут все приготовлены по одной лучшей методе); во-вторых потому, что руководства тоже будут лучшие, одобренные министерством, в роде Берте и Ободовского. Учитель будет совершенно обеспечен в жизни привязан и соединен с сословием, среди которого он живет. Учитель, как и в Германии, будет с священником составлять аристократию в деревне, будет первым другом и советником крестьян. На каждое учительское место будут десятки кандидатов, из которых достойнейших будет избирать знающий дело и образованный директор. Законоучитель, за приличное вознаграждение, будет утверждать детей в истинах православной религии. Так как

почти всё молодое поколение будет стянуто в школы, ими будет прекращена возможность развития раскола. Средства школы всегда будут достаточны не только для платы учителям, которых правительство обеспечивает посредством 27-копеечного сбора, но и для учебных пособий, и для помещений, устройство которых предоставлено на произвол общества, вследствие чего общества не будут скупиться, а в этом отношении соперничать друг перед другом. Мало того, что общества не будут жалеть средств, каждая школа будет иметь попечителя или попечительницу, и эти лица, соревнуя народному образованию, — как надо полагать, богатые люди — будут помогать школе как материяльными средствами, так и в управлении ее. Всякое малейшее упущение учителя или недоразумение со стороны родителей будет устраняемо попечителями или мировыми посредниками, которые охотно посвятят часть своих досугов святому делу народного образования, возбуждающему сочувствие всех просвещенных людей России. Время учения не будет обременять нравственные силы учеников; всё лето будет отдано для сельских работ. Курс учения будет заключать в себе самые существенные знания и будет содействовать к утверждению в народе религиозных и нравственных понятий. Злонамеренные и грубые необразованные лица, обязанные объявлять об открытии своих училищ, тем самым будут подпадать под общий надзор учебного начальства и тем самым будут лишены возможности иметь вредное влияние. Правительственные школы естественно будут так хороши, что конкурренция с ними частных школ окажется невозможною, как это было в Америке, — тем более, что правительственная школа будет бесплатна. Губернское начальство над училищами будет сосредоточено в одном образованном, знающем дело и самостоятельном лице — директоре училищ. Лицо это, материяльно-обеспеченное и не связанное никакими канцелярскими требованиями, будет постоянно ездить по школам, делать экзамены и лично следить за успехами учения.

Кажется, как хорошо! Так и видишь по всей России возникшие большие училищные дома с железными крышами, пожертвованными попечителями или обществами, в назначенный министерством час видишь, с сумочками через плечо, собирающихся из разных деревень учеников, видишь образованного, изучившего лучшую методу учителя и исполненную любовью к

делу попечительницу, присутствующую при классах и следящую за учением, видишь на обывательских приезжающего директора, уже несколько раз в году побывавшего в школе, знающего и учителя, и почти всех учеников и дающего учителю практические советы, видишь счастие и довольство родителей, присутствующих при экзаменах и с трепетом ожидающих наград и аттестатов для своих детей, и видишь это всё по всей России, видишь, как быстро рассеевается мрак невежества, и грубый, невежественный народ делается совсем другим — образованным и счастливым.

Но всё это будет не так. Действительность имеет свои законы и свои требования. В действительности, насколько я знаю народ, приложение проекта осуществится следующим образом.

Через земскую полицию или волостные правления будет объявлено, что крестьяне должны собрать к такому-то сроку по $27^1/_2$ коп. с души. Будет объявлено, что деньги эти собираются на училище. Потом объявят еще сбор на устройство училища; ежели скажут, что количество сбора зависит от них, крестьяне положат по 3 коп., и потому принуждены будут назначить определенный сбор. Крестьяне, само собою разумеется, не поймут и не поверят этому. Большинство решит, что пришел от царя указ прибавить налог, и больше ничего. Деньги соберут с трудом, с угрозами, с насилием. Становой же объявит, что училище должно быть построено в таком-то месте и что сами общества должны избрать распорядителей постройки. Естественно, крестьяне и в этом будут видеть еще новый налог и только вследствие принуждения исполнят предписанное. Что̀ и в каком виде строить — они опять не будут знать и будут исполнять только приказания начальства.

Им скажут, что они могут избрать попечителя своего училища. Этого они никак не поймут, и не потому, что они глупы и необразованы, а потому, что им никак не войдет в голову, что непосредственно наблюдать за учением своих детей они не имеют права, а должны для этой цели выбрать какое-то лицо, которое, в сущности, тоже не имеет никакого права. Налог $27^1/_2$ коп., налог на устройство училища, обязательство строить его — всё это породит в народе такое недоброжелательство к мысли и слову «училище», с которым они естественно будут соединять мысль налога, что они не захотят выбирать никого, опасаясь, чтоб и на жалованье попечителю не собрали с них денег. Ста-

новой и посредник насядут на них, они со страхом и трепетом выберут первого попавшегося и назвавшегося попечителя. Попечителем или останется мировой посредник, или будет выбран, почти всегда, первый помещик, живущий в селе, и потому попечительство его будет или забава или ёрничество, т. е. занятие серьезнейшим делом в мире, как игрушкой, или средством для осуществления тщеславных прихотей. Посреднику же при теперешнем положении нет физической возможности исполнять и прямые свои обязанности. Быть же представителем общества, в отношении контроля этого общества над училищем, есть дело чрезвычайно трудное и требующее большого знания и добросовестного труда. Большинство попечителей будут заходить раза два в месяц в училище, подарят, может быть, в него доску, сделанную домашним столяром, по воскресеньям позовут к себе учителя (и это самое лучшее) и в случае надобности учителя — отрекомендуют своего крестника, выгнанного из богословии сына священника, или своего бывшего конторщика.

Построив училище и заплатив деньги, общества подумают, что теперь отдохнули от училищных налогов, — не тут то было. Становой объявит им, что они должны еще отрезать полдесятины конопляников учителю. Опять станут собираться сходки, опять слова *училище* и *насильственное отчуждение* сольются в одно нераздельное понятие. Пойдут мужики ходить по огородам размеривать землю, переругаются, перессорятся, нагрешат, по их выражению, соберутся другой и третий раз и как-нибудь, исполняя приказание начальства, оторвут от себя кусок драгоценной для них огородной земли. И это еще не всё, собирай сходку еще, — как разложить по приходу отсыпное учителю? (Натуральные повинности самые нелюбимые крестьянами.) Наконец, училище построено и содержание учителю готово. Ежели помещик или посредник не рекомендовали своего конторщика или крестника, директор училищ должен назначить своего учителя. Выбор для директора училищ будет или очень легок, или очень труден, ибо тысячи учителей, выгнанных из писцов и из семинарий, будут каждый день стоять в его передней, подпаивать его письмоводителя и подделываться к нему со всех возможных сторон. Директор, бывший учитель гимназии, ежели он вполне добросовестный и осторожный человек, будет руководиться в выборе учителей только одною степенью образования, то есть предпочитать кончившего

некончившему курс, и вследствие этого будет беспрестанно ошибаться. Большинство же директоров, не так строго смотрящих на свои обязанности, будут руководиться филантропическими рекомендациями и своим добрым сердцем: отчего не дать кусок хлеба бедному человеку? — и вследствие того будут точно так же ошибаться, как и первые. Я не вижу для директора более справедливого основания выбора, как жребий.

Так или иначе — учитель назначен. Обществам объявляется, что они могут бесплатно посылать своих детей в ту самую школу, которая досталась им таким соком. Большинство крестьян везде ответят одно на такое предложение: — чорт с ней, с этой школой, — ужь она нам вот где сидит. Жили столько лет без школы и еще проживем, а захочу малого выучить, так к дьячку отдам. То ученье я ужь знаю, а это еще Бог знает что будет: пожалуй, выучат малого, да и совсем от меня возьмут. — Положим, такое мнение не будет повсеместно, рассеется со временем, и глядя на успехи тех детей, которые поступят сначала, и другие захотят отдавать; и в этом, недопускаемом мною, случае отдадут в школу только живущие в селе, в котором устроено училище. Никакая бесплатность не приманит учеников во время зимы из деревень, находящихся на версту от школы. Это физически невозможно. Средним числом в школе будет человек 15. Остальные дети прихода будут учиться у частных людей по деревням, или вовсе не будут учиться, а будут числиться в школе и вписываться в отчет. Успех в училищах будет точно такой же, ежели не хуже, чем успех у частных учителей, — дьячков и солдат. Учителя будут люди того же самого разбора, семинаристы, ибо других еще нет, только в первом случае не связанные никакими стеснительными условиями и находящиеся под строгим контролем родителей, требующих успехов, соответственных платимым деньгам; в правительственном же училище, подчиняясь методам, руководствам, ограничению числа часов в день и вмешательствам попечителей и директоров, успехи, наверное, будут хуже. Директор будет получать огромное содержание, будет ездить, изредка мешать добросовестным, хорошим учителям, назначать дурных учителей и сменять хороших, ибо знать условия школ на целую губернию невозможно, а управлять ими он должен, и будет в известные сроки представлять ведомости, столь же невольно ложные, как и те, которые теперь представляются. Частные школы будут существо-

вать, точно так же, как и теперь существуют, не заявляя о своем существовании, и никто не будет знать о них, несмотря на то, что в них-то и будет происходить главное движение народного образования.

Всё это еще не так дурно и не так вредно. Во всех отраслях русской администрации мы привыкли к несоответственности официяльной законности к действительности. Почему же, казалось бы, не быть такой же несоответственности и в деле народного образования? Многое ошибочное и неприложимое проекта, скажут мне, будет обойдено, многое же осуществится и принесет свою пользу. Проектом, по крайней мере, положено начало системы народного образования, и хорошая или дурная, малая или большая, но будет хоть одна школа на каждую тысячу душ в русском народонаселении. Это было бы совершенно справедливо, ежели бы учреждение школ вполне и откровенно, в административном и финансовом отношении, было взято правительством на себя или ежели бы это учреждение было вполне откровенно передано обществу. В настоящем же проекте общество заставляют платить, а правительство берет на себя организацию школ, и из этого-то естественно должно вытекать огромное, хотя и не всем может быть очевидное, моральное зло, которое надолго подорвет развитие образования в русском народе. Потребность образования только что начинает свободно зараждаться в народе. Народ, после манифеста 19-го февраля, везде выразил убеждение, что ему необходима теперь бо́льшая степень образования, что для приобретения этого образования он готов делать известные пожертвования. Он выразил это убеждение фактом: везде в огромном количестве возникают и возникли свободные школы. Народ шел и идет по тому пути, на котором бы желало видеть его правительство. И вдруг, налагая стеснение на свободные школы, налагая на всех обязательный училищный налог, правительство не только не признает прежнее движение образования, но как будто отрицает его: оно как будто накладывает на народ обязательство другого, чуждого народу образования, устраняет его от участия в своем собственном деле и требует не руководства и обсуждения, а только покорности. Не говоря уже, что опыт показал мне это в частных случаях, история и здравый смысл указывают нам на возможные результаты такого вмешательства: народ сочтет себя мучеником насилия. Старые дьячковские школы покажутся ему

святынею, все новые правительственные школы представятся греховными нововведениями, и он с озлоблением отвернется от того самого дела, которое сам с любовию начал прежде, и только потому, что поторопились, не дали ему додумать свое дело, не дали ему самому выбрать дорогу, а насильно повели его по той дороге, которую он еще не считает лучшею.

Осуществление проекта, кроме всех недостатков в сущности его, о которых говорено было выше, породит одно неизмеримое зло — раскол образования, молчаливое отрицательное противодействие школе и фанатизм невежества или старого образования.

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Есть много слов, не имеющих точного определения, смешиваемых одно с другим, но вместе с тем необходимых для передачи мыслей, — таковы слова: воспитание, образование и даже обучение.

Педагоги иногда не признают различия между образованием и воспитанием, а вместе с тем не в состоянии выражать своих мыслей иначе, как употребляя слово: образование, воспитание, обучение или преподавание. Необходимо должны быть раздельные понятия, соответствующие этим словам. Может быть, есть причина, почему мы инстинктивно не хотим употреблять эти понятия в точном и настоящем их смысле; но понятия эти существуют и имеют право существовать отдельно. В Германии существует ясное подразделение понятий — Erziehung (воспитание) и Unterricht (преподавание). Признано, что воспитание

---

[1] В последних нумерах журналов: «Время», «Библиотека для чтения», «Воспитание» и «Современник» были статьи об «Ясной поляне». На-днях прочел я статью в «Русском вестнике», весьма сильно затрогивающую меня во многих отношениях, и на которую предполагаю отвечать особо.

Повторю еще раз сказанное мною в 1-м нумере: я боюсь полемики, втягивающей в личное и недоброжелательное пустословие, как статья «Современника», ищу и дорожу той полемикой, которая вызывает на объяснения недосказанного и на уступки в преувеличенности и односторонности. Я прошу от критики не голословных похвал, основанных на личном воззрении и доказывающих симпатию лица к лицу или склада мыслей к складу мыслей, глажения по головке за то, что дитя занимается делом и хорошо старается, не голословных порицаний с известным приемом выписок с вопросительными и восклицательными знаками, доказывающими только личную антипатию, я прошу только или презрительного молчания, или добросовестного опровержения *всех* моих основных положений и выводов. Я говорю это в особенности потому, что 3-х летняя деятельность моя довела меня до результатов, столь противоположных общепринятым, что не может быть ничего легче подтрунивания, с помощию вопросительных знаков и притворного недоумения, над сделанными мною

включает в себя преподавание, что преподавание есть одно из главных средств воспитания, что всякое преподавание носит в себе воспитательный элемент, erziehliges Element. Понятие же — образование, Bildung, смешивается либо с воспитанием, либо с преподаванием. Немецкое определение, самое общее, будет следующее: воспитание есть образование наилучших людей, сообразно с выработанным известной эпохой идеалом человеческого совершенства. Преподавание, вносящее нравственное развитие, есть хотя и не исключительное средство к достижению цели, но одно из главнейших средств к достижению ее, в числе которых, кроме преподавания, есть постановление воспитываемого в известные, выгодные для цели воспитания, условия — дисциплина и насилие, Zucht.

Дух человеческий, говорят немцы, должен быть выломан, как тело, гимнастикой. Der Geist muss gezüchtigt werden.

Образование, Bildung, в Германии, в обществе и даже иногда в педагогической литературе, как сказано, или смешивается с преподаванием и воспитанием, или признается явлением общественным, до которого нет дела педагогике. Во французском языке я даже не знаю слова, соответствующего понятию — образование: éducation, instruction, civilisation [1] совершенно

выводами. Другая моя просьба к будущим моим критикам состоит в том, чтобы *соглашаться или не соглашаться со мною*. Большинство мнений, выраженных до сих пор об «Ясной поляне», похоже на следующее: «свобода воспитания полезна, нельзя отрицать этого, но выводы, до которых доходит «Ясная поляна», крайни и односторонни».

Мне кажется, мало сказать: это крайность, — надо указать причину, доведшую до крайности. Выводы мои основываются не на одной теории, а на теории и на фактах. В обоих отношениях я прошу только одного: или полноты и серьезности презрения, или полноты и серьезности согласия или возражения. Из всех мыслей и недоумений, выраженных в первых статьях об «Ясной поляне», более всех требующими объяснений показались мне мысли в статье журнала для «Воспитания». В ней особенно поразили меня две мысли. Одна замечательная мысль относится к значению литературного языка, как явления ненормального и случайного. Об этом вопросе поговорим впоследствии. Теперь же займемся исключительно разъяснением тех вопросов о праве вмешательства школы в дело воспитания, которые рецензент ставит следующим образом:

«Ожидая дальнейших результатов от полной свободы учения, предоставленной ученикам яснополянской школы, мы не можем однако не обратить внимания на следующее: чем же должна быть школа, если она не должна вмешиваться в дело воспитания? И что значит это невмешательство школы в дело воспитания? Ужели можно отделять воспитание от ученья, особенно первоначального, когда воспитательный элемент вносится в молодые умы даже и в высших школах?»

[1] [выучка, наставление, просвещение]

другие понятия. Точно так же и в английском нет слова, соответствующего понятию — образование.

Германские педагоги-практики иногда даже вовсе не признают подразделения воспитания и образования; то и другое сливается в их понятии в одно целое, нераздельное. Беседуя с знаменитым Дистервегом, я навел его на вопрос об образовании, воспитании и преподавании. Дистервег с злою иронией отозвался о людях, подразделяющих то и другое, — в его понятиях то и другое сливается. А вместе с тем мы говорили о *воспитании, образовании и преподавании*, и ясно понимали друг друга. Он сам сказал, что *образование* носит в себе элемент *воспитательный*, который заключается в каждом преподавании.

Что же значат эти слова, как они понимаются и как должны быть понимаемы?

Я не буду повторять тех споров и бесед, которые имел с педагогами об этом предмете, ни выписывать из книг тех противоречащих мнений, которые живут в литературе о том же предмете, — это было бы слишком длинно, и каждый, прочтя первую педагогическую статью, может проверить истину моих слов, — а здесь постараюсь объяснить происхождение этих понятий, их различие и причины неясности их понимания.

В понятии педагогов воспитание включает в себя преподавание.

Так называемая наука педагогика занимается только воспитанием и смотрит на образовывающегося человека, как на существо, совершенно подчиненное воспитателю. Только через его посредство образовывающийся получает образовательные или воспитательные впечатления, будут ли эти впечатления — книги, рассказы, требования запоминания, художественные или телесные упражнения. Весь внешний мир допускается к воздействию на ученика только настолько, насколько воспитатель находит это удобным. Воспитатель старается окружить своего питомца непроницаемою стеной от влияния мира, и только сквозь свою научную школьно-воспитательную воронку пропускает то, что̀ считает полезным. Я не говорю о том, что̀ делалось или делается у так называемых отсталых людей, я не воюю с мельницами, я говорю о том, как понимается и прилагается воспитание у так называемых самых лучших передовых воспитателей. Везде влияние жизни отстранено от забот

педагога, везде школа обстроена кругом китайскою стеной книжной мудрости, сквозь которую пропускается жизненное образовательное влияние только настолько, насколько это нравится воспитателям. Влияние жизни не признается. Так смотрит наука педагогика, потому что признает за собой право знать, что̀ нужно для образования наилучшего человека, и считает возможным устранить от воспитанника всякое вневоспитательное влияние; так поступает и практика воспитания.

На основании такого взгляда естественно смешивается воспитание и образование, ибо признается, что не будь воспитания, не было бы и образования. В последнее же время, когда смутно начала сознаваться потребность свободы образования, лучшие педагоги пришли к убеждению, что преподавание есть единственное средство воспитания, но преподавание принудительное, обязательное, и потому стали смешивать все три понятия — воспитание, образование и обучение.

По понятиям педагога-теоретика, воспитание есть действие одного человека на другого и включает в себя три действия: 1) нравственное или насильственное влияние воспитателя, — образ жизни, наказания, 2) обучение и преподавание и 3) руковождение жизненными влияниями на воспитываемого. Ошибка и смешение понятий, по нашему убеждению, происходят оттого, что педагогика принимает своим предметом воспитание, а не образование, и не видит невозможности для воспитателя предвидеть, соразмерить и определить все влияния жизни. Каждый педагог соглашается, что жизнь вносит свое влияние и до школы, и после школы, и, несмотря на всё старание устранить ее, и во время школы. Влияние это так сильно, что большею частью уничтожается всё влияние школьного воспитания; но педагог видит в этом только недостаточность развития науки и искусства педагогики и всё-таки признает своею задачей воспитание людей по известному образцу, а не образование, то есть изучение путей, посредством которых образуются люди, и содействие этому свободному образованию. Я соглашаюсь, что Unterricht, учение, преподавание, есть часть Erziehung, воспитания, но образование включает в себя то и другое.

Воспитание не есть предмет педагогики, но одно из явлений, на которое педагогика не может не обратить внимания; предметом же педагогики должно и может быть только образование. Образование в обширном смысле, по нашему убеждению, со-

ставляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное миросозерцание, дают ему новые сведения. Детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь — всё образовывает.

Образование вообще понимается или как последствие всех тех влияний, которые жизнь оказывает на человека (в смысле «образование человека» мы говорим — образованный человек), или как самое влияние на человека всех жизненных условий (в смысле «образование немца, русского мужика, барина», мы говорим — человек получил плохое образование или хорошее и т. п.). Только с этим последним мы имеем дело.

Воспитание есть воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемого усвоить известные нравственные привычки. (Мы говорим — они его воспитали лицемером, разбойником или добрым человеком». «Спартанцы воспитывали мужественных людей». «Французы воспитывают односторонних и самодовольных».) Преподавание есть передача сведений одного человека другому (преподавать можно шахматную игру, историю, сапожное мастерство). Учение — оттенок преподавания, есть воздействие одного человека на другого с целью заставить ученика усвоить известные физические привычки (учить петь, плотничать, танцовать, грести веслами, говорить наизусть). Преподавание и учение суть средства образования, когда они свободны, и средства воспитания, когда учение насильственно и когда преподавание исключительно, то есть преподаются только те предметы, которые воспитатель считает нужными. Истина ясна и инстинктивно сказывается каждому. Сколько бы мы ни старались сливать раздельное и подразделять неразделимое и подделывать мысль под порядок существующих вещей — истина очевидна.

Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенное им. Преподавание, Unterricht, есть средство как образования, так и воспитания. Различие воспитания от образования только в насилии, право на которое

признает за собою воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно.

Воспитание — французское éducation, английское education, немецкое Erziehung — понятия, существующие в Европе, образование же есть понятие, существующее только в России и отчасти в Германии, где имеется почти соответствующее слово — Bildung. Во Франции же и Англии это понятие и слово вовсе не существует. Civilisation есть просвещение, instruction есть понятие европейское, непереводимое по-русски, означающее богатство школьных научных сведений или передачу их, но не есть образование, включающее в себя и научные знания, и искусства, и физическое развитие.

Я говорил в 1-м № «Ясной поляны» о праве насилия в деле образования и старался доказать, что во 1-х, насилие невозможно, во 2-х, не приводит ни к каким результатам, или к печальным, в 3-х, что насилие это не может иметь другого основания, кроме произвола (черкес учит воровать, магометанин убивать неверных). Воспитания, как предмета науки, нет. Воспитание есть возведенное в принцип стремление к нравственному деспотизму. Воспитание есть, я не скажу — выражение дурной стороны человеческой природы, но явление, доказывающее неразвитость человеческой мысли и потому не могущее быть положенным основанием разумной человеческой деятельности — науки.

Воспитание есть стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам. (Стремление бедного отнять богатство у богатого, чувство зависти старого при взгляде на свежую и сильную молодость, — чувство зависти, возведенное в принцип и теорию.) Я убежден, что воспитатель только потому может с таким жаром заниматься воспитанием ребенка, что в основе этого стремления лежит зависть к чистоте ребенка и желание сделать его похожим на себя, то есть больше испорченным.

Я знаю барышника-дворника, постоянно подлыми путями сбивающего себе копейку, который, на мои увещания и подольщения отдать славного 12-ти-летнего своего сынишку ко мне в яснополянскую школу, в самодовольную улыбку распуская свою красную рожу, постоянно отвечает одно и то же: «оно так-то-так, ваше сиятельство, да мне нужнее всего прежде напитать его своим духом». И он его везде таскает с собой и

хвастается тем, что 12-ти-летний сынишка научился обдувать мужиков, ссыпающих отцу пшеницу. Кто не знает отцов, воспитанных в юнкерах и корпусах, считающих только то образование хорошим, которое пропитано тем самым духом, в котором эти отцы сами воспитались? Разве не точно так же пропитывают своим духом профессора в университетах и монахи в семинариях? Мне не хочется доказывать то, что я раз уже доказывал, и то, что слишком легко доказать: что воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, — *не плодотворно, не законно и не возможно.* Здесь я ограничусь одним вопросом. Права воспитания не существует. Я не признаю его, не признает, не признавало и не будет признавать его всё воспитываемое молодое поколение, всегда и везде возмущающееся против насилия воспитания. *Чем вы докажете это право?* Я не знаю и не полагаю ничего, а вы признаете и полагаете новое, для нас не существующее право одного человека делать из других людей таких, каких ему хочется. Докажите это право, но только не тем, что факт злоупотребления властью существует и давно уже существовал. Не вы истцы, а мы, — вы же ответчики. Мне уже несколько раз устно и печатно возражали на мысли, выраженные в «Ясной поляне», так, как успокаивают неспокойное дитя. Мне говорили: «без сомнения, воспитывать так, как воспитывались в средневековых монастырях, без сомнения, это нехорошо, но гимназии, университеты совсем другое дело». Другие еще говорили: «без сомнения, это так, но, приняв во внимание и т. д. такие-то и такие-то обстоятельства, надо согласиться, что иначе невозможно». Такой прием возражений, мне кажется, обличает не серьезность, а слабость мысли. Вопрос поставлен так: имеет или нет один человек право на воспитание другого? Нельзя отвечать — нет, но однако же... Необходимо ответить: да или нет. Если да, — то жидовская синагога, дьячковское училище имеют столь же законное право существования, как все ваши университеты. Если нет, то и ваш университет, как воспитательное заведение, столь же незаконен, если только он не совершенен, и все не признают его таковым. Я не вижу средины, и не по одной теории, но и в действительности. Для меня одинаково возмутительны гимназия с своею латынью и профессор университета с своим радикализмом или материализмом. Ни гимназист, ни студент не имеют свободы выбора. По моим

наблюдениям, даже результаты всех этих родов воспитания одинаково уродливы. Разве не очевидно, что курсы ученья наших высших учебных заведений будут в XXI столетии казаться нашим потомкам столь же странными и бесполезными, какими нам кажутся теперь средневековые школы? Так легко придти к тому простому заключению, что если в истории человеческих знаний не было абсолютных истин, а одни ошибки постоянно сменялись другими, то на каком основании принуждать молодое поколение усвоивать те знания, которые наверное окажутся ошибочными? Скажут и говорили: если так было всегда, то о чем вы хлопочете! — так и должно быть. — Я никак не вижу этого. Если люди всегда убивали друг друга, то из этого никак не следует, чтобы это всегда так должно было быть, и чтобы убийство нужно было возводить в принцип, особенно еслибы найдены были причины этих убийств и указана возможность обойтись без них. Главное же, зачем вы, признавая общее человеческое право воспитания, осуждаете дурное воспитание? Осуждает отец, отдавши своего сына в гимназию, осуждает религия, глядя на университеты, осуждает правительство, осуждает общество. Или признать *за каждым право*, или ни за кем. — Я не вижу средины. Наука должна решить вопрос: имеем ли мы право воспитания или нет? Отчего не сказать правды? Ведь университет не любит поповского образования и говорит, что нет ничего хуже семинарий; духовные не любят университетского образования и говорят, что нет ничего хуже университетов, что это только школы гордости и атеизма; родители осуждают университеты, университеты осуждают кадетские корпуса, правительство осуждает университеты, и наоборот. Кто же прав, кто виноват? Здравая мысль в живом, не мертвом народе, в виду таких вопросов не может заниматься составлением картинок для наглядного обучения, ей необходимо ответить на эти вопросы. А будет ли эта мысль называться педагогика или нет — это всё равно. Есть два ответа: или признать право за тем, к кому мы ближе, или кого мы больше любим или боимся, как делает это большинство (поп я, то считаю семинарии лучше всего; военный я, то предпочитаю кадетский корпус; студент, то признаю одни университеты. Так делаем мы все, только обставляя свои пристрастия более или менее остроумными доводами и вовсе не замечая, что все наши противники делают то же самое), или ни за кем не

признавать права воспитания. Я избрал этот последний путь и старался доказать — почему.

Я говорю, что университеты не только русские, но и во всей Европе, как скоро не совершенно свободны, не имеют другого основания, как произвол, и столь же уродливы, как монастырские школы. Я прошу будущих критиков не стушовывать моих выводов: или я вру, или ошибается вся педагогика, средины не может быть. Итак, до тех пор, пока не будет доказано права воспитания, я не признаю его. Но тем не менее, не признавая права воспитания, я не могу не признавать самого явления, факта воспитания, и должен объяснить его. Откуда взялось воспитание и тот странный взгляд нашего общества, то необъяснимое противоречие, вследствие которого мы говорим: эта мать дурна, она не имеет права воспитывать свою дочь, — отнять ее у матери; это заведение дурно, — уничтожить его; а это заведение хорошо, — надо поддержать его? Вследствие чего существует воспитание?

Если существует веками такое ненормальное явление, как насилие в образовании, — воспитание, то причины этого явления должны корениться в человеческой природе. Причины эти я вижу: 1) в семействе, 2) в религии, 3) в государстве и 4) в обществе (в тесном смысле, — у нас, в кругу чиновников и дворянства).

Первая причина состоит в том, что отец и мать, какие бы они ни были, желают сделать своих детей такими же, как они сами, или по крайней мере такими, какими бы они желали быть сами. Стремление это так естественно, что нельзя возмущаться против него. До тех пор, пока право свободного развития каждой личности не вошло в сознание каждого родителя, нельзя требовать ничего другого. Кроме того, родители более всякого другого будут зависеть от того, чем сделается их сын; так что стремление их воспитать его по-своему может назваться ежели не справедливым, то естественным.

Вторая причина, пораждающая явление воспитания, есть религия. Как скоро человек — магометанин, жид или христианин — твердо верит, что человек, не признающий его учение, не может быть спасен и губит свою душу навеки, он не может не желать, хотя насильно, обратить и воспитать каждого ребенка в своем учении.

Повторяю еще раз: религия есть единственное, законное и разумное основание воспитания.

Третья и самая существенная причина воспитания заключается в потребности правительств воспитать таких людей, какие им нужны для известных целей. На основании этой потребности основываются кадетские корпуса, училища правоведения, инженерные и другие школы. Если бы не было слуг правительству, не было бы правительства; если бы не было правительства, не было бы государства. Стало-быть, и эта причина имеет неоспоримые оправдания.

Четвертая причина, наконец, лежит в потребности *общества*, того общества в тесном смысле, которое у нас представляется дворянством, чиновничеством и отчасти купечеством. Этому обществу нужны помощники, потворщики и участники.

Замечательно то — я прошу читателя, для ясности последующего, обратить на это обстоятельство особое внимание — замечательно то, что в науке и литературе встречаются постоянно нападки на насилие воспитания семейного (говорят: родители развращают своих детей, — а, кажется, как естественно, чтобы отец и мать желали сделать своих детей такими же, как они сами); встречаются нападки на религиозное воспитание (кажется, год тому назад вся Европа стонала за одного жиденка, воспитанного насильно христианином; а нет ничего законнее желания дать попавшемуся мне ребенку средство вечного спасения в той единственной религии, в которую я верую); встречаются нападки на воспитание чиновников, офицеров; а как же необходимому для всех нас правительству не образовывать для себя и для нас служителей? Но на образование общественное не слышно нападок. Привилегированное общество с своим университетом всегда право, а несмотря на то, оно воспитывает в понятиях, противных народу, всей массе народа, и не имеет оправдания кроме гордости. Отчего это? Я думаю только оттого, что мы не слышим голоса того, кто нападает на нас, не слышим потому, что он говорит не в печати и не с кафедры. А это могучий голос народа, надо прислушиваться к нему.

Возьмите в наше время и в нашем обществе какое хотите общественное заведение, — от народной школы и приюта для бедных детей до женского пансиона, до гимназий и университетов, — во всех этих заведениях вы найдете одно непонятное,

но никому не бросающееся в глаза явление. Родители, начиная с крестьян, мещан до купцов и дворян, жалуются на то, что детей их воспитывают в чуждых их среде понятиях. Купцы и старого века дворяне говорят: мы не хотим гимназий и университетов, которые сделают из наших детей безбожников вольнодумцев. Крестьяне и мещане не хотят школ, приютов и пансионов, чтобы не сделали из их детей белоручек и писарей вместо пахарей. Вместе с тем все воспитатели без исключения, от народных школ до высших учебных заведений, заботятся об одном — воспитать вверенных им детей так, чтобы дети эти не были похожи на своих родителей. Некоторые воспитатели наивно признаются, некоторые, хотя не признаваясь, считают сами себя образцами того, чем должны быть, а родителей — образцами той грубости, того невежества и тех пороков, какими не должны быть их воспитанники. Воспитательница, уродливое, изломанное жизнью создание, полагающая всё совершенство человеческой природы в искусстве приседать, надевать воротнички и во французском языке, конфиденциально сообщает вам, что она мученица своих обязанностей, что все ее труды воспитания пропадают даром от невозможности удалить совершенно детей от влияния родителей, что воспитанницы ее, начинавшие уже забывать русский язык и начинавшие скверно говорить по-французски, начинавшие забывать обращение с кухарками, возню на кухне и бегание босиком, а слава Богу, выучившие уже Александра Македонского и Гваделупу, при свидании с домашними — увы! забывают всё это и усвоивают вновь свои тривиальные привычки. Воспитательница эта не только, не стесняясь перед своими воспитанницами, будет подтрунивать над их матерями или вообще над всеми женщинами, принадлежащими к их кругу, но она считает своею заслугой посредством иронии над прежнею средой воспитанниц переменить их взгляд и понятия. Я не говорю уже о той искусной материальной обстановке, которая должна совершенно изменить весь взгляд воспитываемых. Дома все удобства жизни — вода, пироги, хорошая провизия, хорошо приготовленный обед, чистота и удобство помещения — всё зависело от трудов и забот матери и всего семейства. Больше трудов и забот — больше удобства, меньше трудов и забот — меньше удобства. Простая штучка, но, я смею думать, больше поучительная, чем французский язык и Александр Македонский.

При общественном же воспитании это постоянно-жизненное возмездие за труд до такой степени устранено, что не только не будут хуже или лучше обед, чище или чернее наволочки, лучше или хуже натерты полы, — будет ли ученица о том заботиться или нет, но у ней нет даже своей келейки, своего уголка, который бы она могла убрать или не убрать по-своему, нет возможности из лоскутков и лент сделать себе наряд. «Ну, что, лежачего не бьют, — скажут девять десятых читателей: — что и говорить о пансионах и т. п.». Нет, они не лежачие, они стоячие — и крепко стоячие на опоре права воспитания. Пансионы нисколько не уродливее гимназий, университетов. В основании тех и других лежит один и тот же принцип: признанное за одним человеком, или небольшим собранием людей право делать из других людей таких, каких им хочется. Пансионы не лежачие, — их существует и будет существовать тысячи, потому что они имеют такое же право на образование, как воспитательные гимназии и университеты. Разница разве в том, что мы не признаем почему-то права за семьей воспитывать как ей угодно, отрываем ребенка от развратной матери и помещаем в приют, где его исправит испорченная воспитательница.

Мы не признаем за религией права воспитывать, мы кричим против семинарий и монастырских школ, мы не признаем этого права и за правительством, мы недовольны кадетскими корпусами, школами правоведения и т. п., но у нас не достает силы отрицать законность заведений, в которых *общество*, т. е. не народ, но высшее общество, признает за собой право воспитывать по-своему, — пансионы для девиц и университеты. Университеты? Да, университеты. Я позволю себе анализировать и этот храм премудрости. С моей точки зрения, он ни на шаг не только не ушел вперед от женского заведения, но в нем-то и лежит корень зла — деспотизм общества, на который не поднимали еще руку.

Как пансион решил, что нет спасения без инструмента, называемого фортепьяно, и языка французского, так точно один мудрец или компания таких мудрецов (пускай под этой компанией будут разуметь представителей европейской науки, от которой мы будто бы преемствовали нашу организацию университетов, всё-таки эта компания мудрецов будет очень, очень малочисленна в сравнении с тою массой учащихся, для

которой в будущем организован университет) учредила университет для изучения решительно *всех* наук в их высшем, самом высшем развитии и, не забудьте, учредила такие заведения в Москве, в Петербурге, в Казани, в Киеве, в Дерпте, в Харькове, завтра учредит еще в Саратове, в Николаеве: где только захочется, там и учредится заведение для изучения всех наук в их высшем развитии. Я сомневаюсь, чтобы мудрецы эти придумали организацию такого заведения. Воспитательнице еще легче: для нее есть образец — она сама. Здесь же образцы слишком разнообразны и сложны. Но положим, что такая организация придумана, положим—что̀ еще невероятнее — что у нас есть люди для таких заведений. Посмотрим на деятельность такого заведения и его результаты. Я говорил уже о невозможности доказать программу какого бы то ни было учебного заведения, тем менее университета, как не готовящего ни к какому другому заведению, но прямо к жизни. Я повторю только, в чем не могут не согласиться все непредупрежденные люди, что доказать необходимость подразделения факультетов нет никакой возможности.

Как воспитательница, так и университет считают первым условием допущения к участию в образовании оторванность от первобытной среды. Университет, общим правилом, принимает только учеников, прошедших семилетний искус гимназического курса и живущих в большом городе. Малая часть вольнослушающих проходит тот же гимназический курс, только не с помощью гимназий, а домашних учителей.

Прежде чем вступить в гимназию, ученик должен пройти курс уездного и народного училища.

Я попробую, оставив в покое ученые ссылки на историю и глубокомысленные сравнения положения дела в европейских государствах, просто говорить о том, что̀ происходит на наших глазах в России.

Надеюсь, все согласны, что назначение наших воспитательных учреждений состоит преимущественно в распространении образования между всеми сословиями, а не в поддержании образования в исключительно завладевшем им сословии, т. е. что мы не столько заботимся о том, чтобы были образованы сыновья какого-нибудь богача или вельможи (эти найдут себе образование, если не в русском, то в европейском заведении), сколько нам дорого дать образование сыну дворника,

третьей гильдии купца, мещанина, священника, сыну бывшего дворового и т. п. Я не говорю о крестьянине — это были бы далеко неисполнимые мечтания. Одним словом, цель университета — распространение образования на наибольшее число людей. Возьмем для примера сына мелкого городского купца или мелкого местного дворянина. Мальчика прежде всего отдают учиться грамоте. Учение это, как известно, состоит из зубрения непонятных славянских речей, продолжающегося, как известно, три-четыре года. Вынесенные из такого учения знания оказываются неприложимыми к жизни; нравственные привычки, вынесенные оттуда же, состоят в неуважении к старшим, к учителям, иногда в воровстве книг и т. п. , и главное — в праздности и лени.

Кажется, излишне доказывать, что школа, в которой учатся три года тому, чему можно выучиться в три месяца, есть школа праздности и лени. Ребенок, неподвижно обязанный сидеть шесть часов за книгой, выучивая в целый день то, что он может выучить в полчаса, искусственно приучается к самой полной и зловредной праздности. По возвращении из такой школы, девять десятых родителей, в особенности матерей, находят своих детей отчасти испорченными, физически расслабленными и отчужденными; но потребность сделать из них людей с успехом в свете побуждает отдать их дальше, в уездное училище. В этом заведении обучение праздности, обману, лицемерию и физическое расслабление продолжается с большею силой. В уездном училище еще видишь здоровые лица, в гимназии редко, в университете почти никогда. В уездном училище предметы преподавания еще менее приложимы к жизни, чем в первом. Тут начинаются Александр Македонский, Гваделупа и мнимое объяснение явлений природы, ничего не дающее ученику, кроме ложной гордости и презрения к родителям, в котором пример учителя поддерживает его. Кто не знает этих учеников, глубоко презирающих весь простой, необразованный народ на том основании, что они слышали от учителя, что земля кругла и что воздух состоит из азота и кислорода! После уездного училища та глупая мать, над которою так мило подтрунивают писатели повестей, еще больше тужит над физически и нравственно изменившимся детищем. Наступает гимназический курс с теми же приемами экзаменов и принуждения, развивающими лицемерие, обман и праздность, и сын купца

или мелкопоместного дворянина, не знающего, где сыскать работника или приказчика, учит уже наизусть французскую, латинскую грамматику, историю Лютера и на несвойственном себе языке изощряется писать сочинения о выгодах представительного образа правления. Кроме всей этой, ни к чему неприложимой мудрости, он учится уже деланию долгов, обманам, выманиванию у родителей денег, распутству и т. п. наукам, которые свое окончательное развитие получают в университете. Здесь, в гимназии, мы уже видим окончательное отречение от дома. Просвещенные учителя стараются возвысить его над его природной средой, с этою целью ему дают читать Белинского, Маколея, Льюиса и т. д.; всё это не потому, чтобы он имел к чему-нибудь исключительную склонность, а чтобы вообще *развить его*, как они это называют. И гимназист, на основании смутных понятий и соответствующих им слов: прогресс, либерализм, материализм, историческое развитие и т. п., с презрением и отчуждением смотрит на свое прошедшее. Цель наставников достигнута, но родители, и в особенности мать, еще с большим недоумением и грустью смотрят на своего измозжонного, чужим языком говорящего, чужим умом думающего, курящего папиросы и пьющего вино, самоуверенного и самодовольного Ваню. Дело сделано, «и другие такие же, — думают родители, — должно-быть, так надо», и Ваня отправляется в университет. Родители не смеют сказать самим себе, что они ошиблись.

В университете, как сказано уже, редко кого увидишь с здоровым и свежим лицом, и ни одного не увидишь, который бы с уважением, хотя бы с неуважением, но спокойно, смотрел на ту среду, из которой он вышел и в которой ему придется жить; он смотрит на нее с презрением, отвращением и высокомерным сожалением. Так он смотрит на людей своей среды, на своих родных, так же смотрит и на ту деятельность, которая предстояла бы ему по общественному положению. Только три карьеры исключительно представляются ему в золотом сиянии: ученый, литератор и чиновник.

Из предметов преподавания нет ни одного, который бы был приложим к жизни, и преподают их точно так же, как заучивают псалтырь и географию Ободовского. Я исключаю только предметы опытные, как-то: химию, физиологию, анатомию, даже астрономию, в которых заставляют работать студентов;

все остальные предметы, как-то: философия, история, право, филология, учатся наизусть, только с целью отвечать на экзамене, какие бы ни были экзамены — переходные или выпускные, это всё равно. Я вижу высокомерное презрение профессоров, читающих эти строки. Они не удостоят меня даже озлоблением и не снизойдут с высоты своего величия для того, чтобы доказать писателю повестей, что он ничего не понимает в этом важном и таинственном деле. Я это знаю, но никак не могу вследствие того удержать выводов рассудка и наблюдательности. Никак не могу я вместе с гг. профессорами признать невидимо совершающегося над студентами таинства образования, независимо от формы и содержания лекций профессоров. Не признаю я всего этого так же, как не признаю столь же таинственного, никем необъясненного образовательного влияния классического воспитания, о котором уже не считают нужным спорить. Сколько бы признанных всем миром мудрецов и почтенных по характеру людей ни утверждали, что для развития человека полезнее всего выучить латинскую грамматику, греческие и латинские стихи в подлиннике, когда их можно читать в переводе, я не поверю этому так же, как не поверю тому, что для развития человека нужно стоять три часа на одной ноге. Это нужно доказать не одним опытом. Опытом доказывается всё, что годно. Псалтырник опытом доказывает, что лучшее средство выучить грамоте — это заставить учить псалтырь; башмачник говорит, что лучшее средство выучить мастерству — заставлять ребят два года таскать воду, рубить дрова и т. д. Таким путем докажете всё, что угодно. Всё это я говорю только к тому, чтобы защитники университетов не говорили бы мне об историческом значении, о таинственном образовательном влиянии, об общей связи государственных воспитательных учреждений, не приводили бы мне в пример оксфордские, гейдельбергские университеты, а позволили бы мне рассуждать по простому и здравому смыслу и сами бы рассуждали так же. Я знаю только то, что, поступая в университет 16—18 лет, для меня, по факультету, в который я поступил, уже определен круг моих занятий и определен совершенно произвольно. Я прихожу на какую-нибудь лекцию из предписанных мне по факультету: я обязан не только слушать всё, что̀ читает мне профессор, но и заучить это, если не слово в слово, то предложение в предложение. Если я не выучу всё это, профес-

сор не даст мне необходимого аттестата при выпускном или переводном экзамене. Я не говорю уже о злоупотреблениях, повторяющихся сотни раз. Для того чтобы получить этот аттестат, я должен исполнить любимые привычки профессора: или сидеть всегда на первой лавке и записывать, или иметь испуганный или веселый вид на экзамене, или иметь одинаковые убеждения с профессором, или посещать аккуратно его вечера (это не мои выдумки, а мнения студентов, которые можно всегда слышать в каждом университете). Слушая лекции, я могу не соглашаться с взглядом профессора, могу, на основании чтений по предмету, которым занимаюсь, находить, что лекции профессора плохи, — я всё-таки должен их слушать или, по крайней мере, выучивать.

В университетах существует догмат, который не высказывается профессорами, это догмат папской непогрешимости профессора. Мало того, образование студентов профессором совершается, как и у всех жрецов, тайно, келейно и с требованием благоговения от непосвященных и студентов. Как скоро профессор назначен, профессор начинает читать, и будь он глуп от природы, поглупей он во время исполнения своей должности, отстань он совершенно от науки, будь он недостойным по характеру человеком, — он продолжает читать, пока продолжает жить, и нет студентам никакого средства выразить свое удовольствие или неудовольствие. Мало того, то, что̀ читает профессор, остается тайной для всех, кроме студентов. Может быть, это происходит от моего невежества, но я не знаю книг — руководств, составленных из чтений профессоров. Если и бывали такие курсы, то в пропорции одного на сотню.

Что это такое значит?! Профессор преподает науку в высшем образовательном заведении, — положим, историю русского права или гражданское право, — стало быть, он знает эту науку в высшем ее развитии, стало быть, он так умел соединить все различные взгляды на науку или выбрать один из них, современнейший, и доказать, почему это так, — за что же он лишает всех нас, всю Европу, плодов своей мудрости и передает их только слушающим его студентам? Неужели ему неизвестно, что существуют хорошие издатели, платящие хорошие деньги за хорошие книги, что существует литературная критика, оценивающая литературные произведения, и что студентам было бы гораздо удобнее читать его книгу дома, лежа на кровати,

чем записывать его лекции! Если каждый год изменяется и дополняется наука, то каждый год могли бы являться новые, дополнительные статьи. Литература и общество были бы благодарны. Отчего же они не печатают своих курсов?

Я бы желал объяснить это равнодушием к литературному успеху, но, к несчастью, вижу, что те же жрецы науки не отказываются напечатать легонькую политическую статейку, иногда не касающуюся их предмета. Я боюсь, что тайна университетского преподавания происходит от того, что 90 из 100 курсов, будь они напечатаны, не выдержут нашей неразвитой литературной критики. Почему непременно нужно читать, а не дать студентам в руки хорошую книгу, свою или чужую, одну или две, или десять хороших книг?

То условие, что в университете нужно читать профессору и непременно от себя, принадлежит к догматам университетской практики, в которую я не верю и которую доказать невозможно. «Изустная передача запечатлевается более в умах и т. д.», скажут мне; всё это несправедливо. Я знаю себя и многих других, составляющих не исключение, но общее правило, которые при устной передаче ничего не понимают и понимают хорошо только тогда, когда спокойно дома читают книгу. Изустная передача имела бы значение только тогда, когда студенты имели бы право оппонировать и лекция была бы беседа, а не урок. Тогда бы только мы, публика, не имели права требовать оглашения от профессоров тех руководств, по которым они 30 лет сряду учат наших детей и братий. При теперешнем же порядке, чтение лекций есть только забавный обряд, не имеющий никакого смысла, и в особенности забавный по важности, с которою он совершается.

Я не приискиватель средств для исправления университетов; я не говорю, что, допустив на лекциях право студентов на возражения, можно было бы осмыслить университетское преподавание. Насколько я знаю профессоров и студентов, мне кажется, что в этом случае студенты будут школьничать, либеральничать, профессора не будут в состоянии хладнокровно, не прибегая к власти, вести прения, и что дело пойдет еще хуже. Но из этого, по моему мнению, никак не следует, чтобы студенты обязаны были молчать, а профессора имели право говорить всё, что им вздумается; из этого только следует, что всё университетское устройство стоит на ложных основаниях.

Понятен университет, соответствующий своему названию и своей основной идее — собранию людей с целью взаимного образования. Такие университеты, неизвестные нам, возникают и существуют в разных уголках России: в самых университетах, в кружках студентов собираются люди, читают, толкуют между собой, и, наконец, постановляется правило, как собираться и толковать между собой. Вот настоящий университет. Наши же университеты, несмотря на все пустые толки о мнимой либеральности их устройства, суть заведения, ничем не отличающиеся по своей организации от женских учебных заведений и кадетских корпусов. Как кадетские корпуса приготавливают офицеров, как училище правоведения — чиновников, так университеты приготовляют чиновников и людей университетского образования. (Это, как всем известно, особый чин, звание, каста почти.) Университетские происшествия последнего времени объясняются для меня самым простым образом: студентам позволили выпускать воротнички рубашек и не застегивать мундиров, хотели перестать наказывать их за непосещение лекций, и вследствие того всё здание чуть не рушилось и не пало. Чтобы поправить дело, есть одно средство: вновь сажать в карцер за непосещение лекций, возобновить мундиры. Еще бы лучше, на образец английских учреждений, наказывать за неудовлетворительные успехи и за неблагонравие и, главное, ограничить число студентов числом нужных людей. Это будет последовательно, и при таком устройстве университеты будут давать нам таких людей, каких давали прежде. Университеты, как заведения для образования членов общества, в тесном смысле высшего чиновничьего общества, разумны; но как только захотели сделать из них заведения для образования всего русского общества, оказалось, что они не годятся. Я решительно не понимаю, на каком основании в кадетских корпусах признаны необходимыми мундиры и дисциплина, а в университетах, где преподавание точно такое же — с экзаменом, принуждением, с программой и без права возражения и уклонения от лекций учащихся, — почему в университетах говорят о свободе и думают обойтись без средств кадетских корпусов! Пускай пример германских университетов не смущает нас; нам нельзя брать пример с немцев: для них свят всякий обычай, всякий закон, а для нас, к счастию или несчастию, наоборот.

Вся беда как в университетском деле, так и общем деле образования, происходит преимущественно от людей, не рассуждающих, но покоряющихся идеям века и потому полагающих, что можно служить двум господам вместе. Это те самые люди, которые на мысли, выраженные мною в «Ясной поляне», отвечают так: «правда, ужь прошло время бить детей за ученье и наизусть долбить, всё это очень справедливо, но согласитесь, что без розги иногда невозможно, и что надо иногда заставлять учить наизусть. Вы правы, но зачем крайности и т. д. и т. д.».

Кажется, как мило рассуждают эти люди, а они-то и стали враги правды и свободы. Они затем только будто бы соглашаются с вами, чтобы, овладев вашей мыслью, изменять и подрезывать и подстригать ее по-своему. Они вовсе не согласны с тем, что свобода необходима; они только говорят это потому, что боятся не преклониться перед кумиром нашего века. Они только, как чиновники, в глаза хвалят губернатора, в руках которого власть. Во сколько тысяч раз я предпочитаю моего приятеля попа, который прямо говорит, что рассуждать нечего, когда люди могут умереть несчастными, не узнав Закона Божия, и потому, какими бы то ни было средствами, необходимо выучить ребенка Закону Божию, — спасти его. Он говорит, что принуждение необходимо, что ученье — ученье, а не веселье. С ним можно рассуждать, а с господами, служащими деспотизму и свободе, нельзя. Эти-то господа порождают то особенное положение университетов, в котором мы теперь находимся и в котором необходимо какое-то особенное искусство дипломатии, в котором, по выражению Фигаро, неизвестно, кто кого обманывает: ученики обманывают родителей и наставников, наставники обманывают родителей, учеников и правительство и т. д. во всех возможных перемещениях и сочетаниях. И нам говорят, что это так и должно быть; нам говорят: вы, непосвященные, не суйте носа в наше дело, тут нужно особенное искусство и особенные знания, — это историческое развитие. А кажется, как дело просто: одни хотят учить, другие хотят учиться. Пускай учат, насколько умеют, пускай учатся, насколько хотят.

Я помню, во время самого разгара дела костомаровского проекта университетов, я защищал проект перед одним профессором. С какой неподражаемой глубокомысленной серьезностию, почти шопотом, внушительно, конфиденциально сказал мне

профессор: «Да знаете ли вы, что такое этот проект? Это не проект нового университета, а это проект уничтожения университетов», сказал он, с ужасом вглядываясь в меня. — Да что же? — это было бы очень хорошо, — отвечал я, потому что *университеты дурны*. — Профессор не стал более рассуждать со мною, хотя был не в силах доказать мне, что университеты хороши, так же как и никто не в силах доказать этого.

Все люди — все человеки, даже профессора. Ни один работник не скажет, что нужно уничтожить ту фабрику, на которой он находит кусок хлеба, и не потому, чтобы он это рассчитывал, а бессознательно. Те господа, которые хлопочут о большей свободе университетов, похожи на человека, который, выводя в комнате молодых соловьев и убедившись в том, что соловьям нужна свобода, выпустил бы их из клетки и старался на бичевке дать им свободу, а потом удивлялся бы, что соловьи не выводят и на бичевках, привязанных им за ноги, и что только повывихали себе ноги и подохли.

Никто никогда не думал об учреждении университетов на основании потребности народа. Это было и невозможно, потому что потребность народа была и остается неизвестною. Но университеты были учреждены для потребностей отчасти правительства, отчасти высшего общества, и для университетов уже учреждена вся подготавливающая к ним лестница учебных заведений, не имеющая ничего общего с потребностью народа. Правительству нужны были чиновники, медики, юристы, учителя, — для приготовления их основаны университеты. Теперь для высшего общества нужны либералы по известному образцу, — и таковых приготавливают университеты. Ошибка только в том, что таких либералов совсем не нужно народу.

Обыкновенно говорят, что недостатки университетов происходят от недостатков низших заведений. Я утверждаю наоборот: недостатки народных, особенно уездных училищ происходят преимущественно от ложности требования университетов.

Посмотрим теперь на практику университетов. Из 50 студентов, составляющих аудиторию, десять человек на первых двух лавках имеют тетрадки и записывают; из этих десяти шесть записывают для того, чтобы понравиться профессору, из выработанного школой и гимназией прислужничества, еще четверо записывают с искренним желанием записывать весь курс, но на четвертой лекции бросают, и много-много, что двое

или трое из них, т. е. $^1/_{15}$ или $^1/_{20}$ курса, составят лекции. Весьма трудно не пропустить ни одной лекции. В математическом предмете да и во всяком другом, пропущена одна лекция — и связь потеряна. Студент справляется с руководством, и ему естественно приходит простая мысль — не нести бесполезную работу записывания лекций, когда то же самое можно сделать по руководству или чужим запискам. В математическом и всяком другом предмете, что̀ должен знать каждый учитель, *постоянно* следить за выводами и доказательствами учителя не в состоянии ни один ученик, как бы учитель ни старался быть подробен, ясен и увлекателен. Очень часто с учеником случается минута затмения или развлечения, ему нужно спросить: как, почему, что̀ было прежде; связь потеряна, а профессор идет дальше. Главная забота студентов (и я теперь говорю только о самых лучших) — достать записки или руководство, по которым можно будет приготовиться к экзамену. Большинство ходит на лекции или потому, что нечего делать и еще внове не наскучило, или чтобы доставить удовольствие профессору, или, в редких случаях, из моды, когда один из ста профессоров сделался популярен и посещать его лекции сделалось умственным щегольством между студентами. Почти всегда, с точки зрения студентов, лекции составляют пустую формальность, необходимую только в виду экзамена. Большинство в продолжение курса не занимается своими предметами, а посторонними, программа которых определяется кружком, в который попадают студенты. На лекции смотрят обыкновенно так же, как солдаты смотрят на учение; на экзамен так же, как на смотр, как на скучную необходимость. Программа, составляемая кружком, в последнее время мало разнообразна; большею частью она состоит в следующем: чтение и повторение чтений старых статей Белинского и новых статей Чернышевских, Антоновичей, Писаревых и т. п.; кроме того, чтение новых книг, имеющих блестящий успех в Европе, без всякой связи и отношения к предметам, которыми занимаются: Льюис, Бокль и т. п. Главное же занятие — чтение запрещенных книг и переписывание их: Фейербах, Молешот, Бюхнер и в особенности Герцен и Огарев. Переписывается всё не по достоинству, но по степени запрещения. Я видал у студентов кипы переписанных книг, без сравнения бо̀льшие, чем бы был весь курс четырехлетнего преподавания, и в числе этих

тетрадей толстые тетради самых отвратительных стихотворений Пушкина и самых бездарных и бесцветных стихотворений Рылеева. Еще занятие составляют собрания и беседы о самых разнородных и важных предметах, например: о восстановлении независимости Малороссии, о распространении грамотности между народом, о сыграции сообща какой-нибудь штуки над профессором или инспектором, которая называется требованием объяснений, о соединении двух кружков — аристократического и плебейского и т. п. Всё это иногда бывает смешно, но часто мило, трогательно и поэтично, какою часто бывает праздная молодежь. Но дело в том, что в эти занятия погружен молодой человек, сын мелкопоместного дворянина или 3-й гильдии купца, которых отцы отдали в надежде сделать из них себе помощников, одному — помочь сделать свое маленькое именьице производительным, другому — помочь повести правильнее и выгоднее торговлю. Мнение о профессорах в этих кружках существует следующее: один совершенно глуп, говорят про профессора, хотя и труженик, другой отстал от науки, хотя и был способен, третий нечист на руку и выводит только тех, кто исполняет такие-то его требования, четвертый —посмешище рода человеческого, тридцать лет сряду читающий безобразным языком написанные свои записки, - и счастлив тот университет, в котором на 50 профессоров есть хоть один уважаемый и любимый студентами.

Прежде, когда были переводные экзамены, каждый год происходило хоть не изучение предмета, но ежегодное выдалбливание записок перед экзаменом. Теперь такое выдалбливание происходит два раза: при переходе из второго курса в третий и перед выпуском. Тот самый жребий, который прежде кидался четыре раза в продолжение всего курса, теперь кидается два раза.

Как скоро существуют экзамены с их настоящим устройством, переводные или выпускные — это всё равно, непременно должно существовать и бессмысленное долбление, и лотерея, и личное расположение, и произвол профессора, и обман студентов. Не знаю, как испытывали это устроители университетов с их экзаменами, но как мне показывает здравый смысл, как я не раз испытывал это и как соглашались со мной многие и многие, — экзамены не могут служить мерилом знаний, а служат только поприщем для грубого произвола профессоров и для

грубого обмана со стороны студентов. Я держал три экзамена в моей жизни: первый год я был не перепущен из первого на второй курс профессором русской истории, поссорившимся перед тем с моими домашними, несмотря на то, что я не пропустил ни одной лекции и знал русскую историю; кроме того, за единицу в немецком языке, поставленную тем же профессором, несмотря на то, что я знал немецкий язык несравненно лучше всех студентов нашего курса. В следующем году я из русской истории получил 5, потому что, поспорив с студентом-товарищем, у кого лучше память, мы выучили по одному вопросу наизусть, и мне достался на экзамене тот самый вопрос, который я выучил, как теперь помню — биография Мазепы. Это было в 46 году. В 48 году я держал экзамен на кандидата в петербургском университете и буквально ничего не знал и буквально начал готовиться за неделю до экзамена. Я не спал ночи и получил кандидатские баллы из гражданского и уголовного права, готовясь из каждого предмета не более недели. В нынешнем, 62 году, я знал студентов, кончающих курс и начинающих готовиться к предмету за неделю перед экзаменом. В нынешнем же году я знаю, что четверокурсники подделывали билеты; знаю, что один профессор поставил студенту 3, а не 5 за то, что студент позволил себе улыбнуться. Профессор заметил ему: «нам можно улыбаться, а вам нельзя», и поставил 3.

Надеюсь, что никто не примет приведенные случаи за исключение. Всякий, знающий университеты, знает, что приведенные случаи составляют правило, а не исключение, что иначе быть не может. Если же кто сомневается, то мы можем привести миллионы случаев. Найдутся изобличители и с подписью фамилий по министерству народного просвещения, как нашлись по министерству внутренних дел и юстиции. Что было в 48-м, то и в 62-м, то будет и в 72-м, пока организация останется та же. Уничтожение мундиров и переводных экзаменов ни на волос не помогает делу свободы; это новые заплаты на старые платья, только разрушающие старое платье. Вино новое не вливают в мехи старые. Я льщу себя надеждой, что даже защитники университетов скажут: «Да, это правда, или правда отчасти. Но вы забываете, что есть студенты, с любовию следящие за лекциями, и для которых вовсе не нужны экзамены, и главное — вы забываете образовательное влияние

университетов». Нет, я не забываю ни того, ни другого: о первых — о студентах самостоятельно работающих — скажу, что для них не нужны университеты с их организацией, им нужны только пособия — библиотека, не лекции, которые бы они могли слушать, а беседы с руководителями. Но и для этого меньшинства едва ли дадут университеты знания, соответственные их среде, если только они не хотят быть литераторами или профессорами. Главное же, и это меньшинство подпадет тому влиянию, которое называется образовательным и которое я называю развращающим влиянием университетов. Второе же возражение — об образовательном влиянии университетов — принадлежит к числу тех, которые основаны на вере и прежде всего должны быть доказаны. Кто и чем доказал, что университеты имеют это образовательное влияние, откуда вытекает это таинственное образовательное влияние? Общения с профессорами нет, — нет вытекающих из него доверия и любви, есть, в большинстве случаев, боязнь и недоверие. Нового, чего - нибудь такого, чего не могут узнать из книг студенты, они не узнают от профессоров. Образовательное влияние лежит, стало быть, в сообществе молодых людей, занятых одним и тем же? Без сомнения; но заняты они большею частью не наукой, как вы думаете, а приготовлением к экзаменам, обманом профессоров, либеральничанием и всем тем, что̀ вселяется обыкновенно в людей, оторванных от среды, семьи и искусственно соединенных вместе посредством духа товарищества, возведенного в принцип и доведенного до самодовольства, до самохвальства. Я не говорю об исключении — о студентах, живущих в семьях, — они менее подчиняются образовательному, т. е. развращающему влиянию студенчества; не говорю и о тех редких исключениях, преданных смолоду науке людях, которые за постоянным трудом тоже не вполне подчиняются этому влиянию. И в самом деле, люди готовятся для жизни, для труда; каждый труд требует, кроме привычки к нему, порядка, правильности и главное — уменья жить и обращаться с людьми. Посмотрите, как сын крестьянина приучается быть хозяином, сын дьячка, читая на клиросе, быть дьячком, сын киргизца-скотовода быть скотоводом; он смолоду уже становится в прямые отношения с жизнью, с природой и людьми, смолоду учится плодотворно, работая, и учится обеспеченный с материальной

стороны жизни, т. е. обеспеченный куском хлеба, одеждой и помещением, — и посмотрите на студента, оторванного от дома, от семьи, брошенного в чужой город, наполненный искушениями для его молодости, без средств к жизни (потому что средства рассчитываются родителями только на необходимое, а все уходят на увлечение), в кругу товарищей, своим обществом только усиливающих его недостатки, без руководителей, без цели, отстав от старого и не пристав к новому. Вот положение студента за малыми исключениями. Из них выходит то, что̀ должно выходить: или чиновники, только удобные для правительства, или чиновники-профессора, или чиновники-литераторы, удобные для общества, или люди, бесцельно оторванные от прежней среды, с испорченною молодостию и не находящие себе места в жизни, так называемые люди *университетского образования*, развитые, т. е. раздраженные, больные либералы. Университет есть первое и главное наше воспитательное заведение. Он первый присвоивает себе право воспитания и первый по результатам, которых достигает, доказывает незаконность и невозможность воспитания. Только с точки зрения общественной можно оправдывать плоды университета. Университет готовит не таких людей, каких нужно человечеству, а каких нужно испорченному обществу.

Курс кончен. Я предполагаю своего воображаемого воспитанника одним из лучших воспитанников во всех отношениях. Он приезжает в семью; ему все чужие — и отец, и мать, и родные. Он не верит их верою, он не желает их желаниями, он молится не их Богу, а другим кумирам. Отец и мать обмануты, и сын часто желает с ними слиться в одну семью, но уже не может. То, что̀ я говорю, не есть фраза, не есть фантазия. Я знаю очень многих студентов, вернувшихся в свою семью, которые часто оскорбляли верования своих родных, которые почти во всех убеждениях — о браке, о чести, о торговле — расходились с своей семьею. Но дело сделано, и родители утешают себя мыслью, что такой век *нынче*, и что *нынешнее* образование таково; что не в их среде, но по крайней мере сам по себе их сын сделает себе карьеру, найдет свои средства существовать и даже помогать им и по-своему будет счастлив. К несчастию, в 9 случаях из 10 и тут родители ошибаются. Кончивши курс, студент не знает, куда преклонить голову. Странное дело: те сведения, которые он приобрел, никому не

нужны, никто за них ничего не дает. Единственное приложение их — в литературе и в педагогике, т. е. в науке образовать опять таких же ненужных людей. Странное дело! Образование редко в России, следовательно оно должно бы было быть дорого, высоко ценимо. А на деле выходит наоборот. Машинисты нам нужны, у нас их мало, и машинистов выписывают из всей Европы и платят им дорого; отчего же образованные университетски (образованных людей у нас мало) говорят, что они нужны, а мы не только ими не дорожим, но им деваться некуда? Отчего человек, кончивший курс у плотника, каменщика и штукатура, получает сейчас и везде 15—17 р., если он работник, и в месяц 25, если он мастер, рядчик, — а студент рад, если он получит десять? (Я исключаю литературу и чиновничество, а говорю о том, что может получить студент в практической деятельности.) Отчего помещики, оставшиеся теперь при землях, которые надо сделать производительными, платят 300—500 р. мужикам-бурмистрам, а не платят и 200 р. студентам-камералистам и естественникам? Отчего на железных дорогах рядчики-мужики заведывают тысячами рабочих, а не студенты? Отчего, если студент и получает место с хорошим жалованием, то получает его не за знания, приобретенные в университете, а за знания, приобретенные после? Отчего юристы-студенты делаются офицерами, а математики и естественники чиновниками? Отчего хлебопашец, проживя год в довольстве, приносит домой 50—60 р., а студент, проживя год, оставляет 100 р. долгу? Отчего народ платит народному учителю 8, 9, 10 р. в месяц, всё равно — будет ли он из дьячков или студентов? Отчего купец не берет в приказчики, не женит на своей дочери и не принимает в дом студента, а мальчика из крестьян? Оттого, скажут мне, что общество не умеет еще ценить образования; оттого, что студент-учитель не станет бить детей, студент-управляющий не станет обманывать рабочих, закабалять их задатками, студент-купец не станет обмеривать и обвешивать; оттого, что плоды образования не так ощутительны, как плоды рутины и невежества. Это очень может быть, отвечу я, хотя наблюдения показывают мне противное. Студент или вовсе не умеет вести дело, ни честно, ни бесчестно, или если умеет, то ведет дело только сообразно с своей природой, с тем общим строем нравственных привычек, который выработала в нем жизнь независимо от школы. Я знаю

одинаковое число честных студентов и не-студентов, и наоборот. Но положим даже, что университетское образование развивает чувство справедливости в человеке, и что вследствие этого необразованные люди предпочитают студентам необразованных же людей и ценят их выше студентов. Положим, что это так; почему же мы, так называемые образованные люди и имеющие средства, дворяне, литераторы, профессора, не можем никуда употребить студентов, кроме как на службу? Я не говорю о службе на том основании, что служебное вознаграждение не может быть принято мерилом заслуг и знаний. Каждому известно, что студент, отставной офицер, промотавшийся помещик, иностранец и др., как только им почему-нибудь нужно приобрести средства к жизни, едут в столицу и, по мере связей и степени требований, получают место в администрации, или если не получают, то считают себя оскорбленными. Я потому не говорю о вознаграждении служебном; но спрашиваю, почему тот же самый профессор, который давал образование студентам, дает 15 р. в месяц дворнику или 20 р. плотнику, а пришедшему к нему студенту говорит, что он очень жалеет, что не может ему дать места, кроме *похлопотать* у чиновников, или предлагает ему 10 р. за место переписчика или корректора по издаваемому сочинению, предлагает ему такое место, в котором приложимы только знания, вынесенные из уездного училища — уменье писать. Мест же, где бы была приложима история римского права, греческая литература и интегральное счисление, — нет и не может быть.

И так, в большей части случаев, вернувшийся к отцу сын из университета не оправдывает надежд родителей и, чтобы не стать бременем для семейства, должен занять место, в котором нужно только уметь писать и в котором он становится в конкурренцию со всеми русскими грамотными. Одним преимуществом остается чин, но только для службы, в которой большее значение имеют связи и другие условия; другим преимуществом является либерализм, ни к чему не приложимый. Мне кажется, что пропорция людей из университета, занимающих вне службы места с хорошим вознаграждением, будет необычайно мала. Верные статистические сведения о деятельности вышедших студентов были бы важным материялом для науки об образовании и, я убежден, доказали бы математически ту истину, которую я стараюсь выяснить только по

предположениям и по имеющимся данным, — истину, что люди университетского образования мало нужны и направляют свою деятельность преимущественно на литературу и педагогику, т. е. на повторение того жь вечного круга образования таких же ненужных для жизни людей.

Но я не предвидел одного возражения, или, скорее, источника возражений, естественно представляющегося у большинства моих читателей: почему то же самое высшее образование, которое оказывается столь плодотворным в Европе, было бы неприложимо у нас? Европейские общества образованнее русского общества, почему и русскому обществу не идти тем же путем, которым шли европейские народы? Возражение это было бы неопровержимо, если бы было доказано, во-первых, что тот путь, по которому шли европейские народы есть наилучший путь, во-вторых, что всё человечество идет одинаковым путем, и в-третьих, что образование наше прививается народу. Весь восток образовывался и образовывается совершенно иными путями, чем европейское человечество. Если бы было доказано, что молодое животное, волк или собака, воспитаны мясом и доведены этим путем до полного развития, разве я имел бы право заключить, что, воспитывая молодую лошадь или зайца, я не могу их довести до полного развития иначе, как посредством мяса? Разве из этих противуположных опытов я бы мог заключить, наконец, что, воспитывая молодого медведя, ему необходимо либо мясо, либо овес? Опыт бы показал мне, что для него необходимо и то, и другое. Если мне и кажется, что естественнее образование мяса посредством мяса, и если прежние опыты подтверждают мое предположение, я не могу продолжать давать мясо жеребенку, если он всякий раз выбрасывает его, и организм его не ассимилирует эту пищу. Точно то же происходит с европейским, как по форме, так и по содержанию, образованием, которое перенесено на нашу почву. Организм русского народа не ассимилирует его, а вместе с тем должна быть другая пища, поддерживающая его организм, ибо он живет. Эта пища кажется нам не пищей, как трава для хищного животного, а между тем исторически-физиологический процесс совершается, и эта непризнаваемая нами пища ассимилируется организмом народа, и огромное животное крепнет и выростает.

Резюмируя всё сказанное выше, мы приходим к следующим положениям:

1) Образование и воспитание суть два различные понятия.

2) Образование — свободно и потому законно и справедливо; воспитание — насильственно и потому незаконно и несправедливо, — не может быть оправдываемо разумом и потому не может быть предметом педагогики.

3) Воспитание, как явление, имеет свое начало: а) в семье, b) в вере, c) в правительстве, d) в обществе.

4) Семейные, религиозные и правительственные основания воспитания естественны и имеют за себя оправдание необходимости; общественное же воспитание не имеет оснований, кроме гордости человеческого разума, и потому приносит самые вредные плоды, — каковы университеты и университетское образование.

Только теперь, разъяснив отчасти наш взгляд на образование и воспитание и определив границы того и другого, мы можем ответить на вопросы, становимые г. Глебовым в журнале «Воспитание» (1862 г., № 5), вопросы первые естественно представляющиеся при серьезном вникновении в дело образования:

1) *Чем должна быть школа, если она не должна вмешиваться в дело воспитания?*

2) *Что значит невмешательство школы в дело воспитания?* и 3) *Возможно ли отделять воспитание от ученья, особенно первоначального, когда воспитательный элемент вносится в молодые умы даже и в высших школах?*

(Мы уже объяснили, что форма высших учебных заведений, в которых вносится воспитательный элемент, нисколько не служит для нас образцом. Мы отрицаем порядок высших учебных заведений не только так же, как и низших, но видим в них начало всего зла).

Чтобы ответить на постановленные вопросы, мы только переставим их: 1) что значит невмешательство школы в воспитание? 2) возможно ли такое невмешательство? и 3) чем, при невмешательстве в воспитание, должна быть школа?

Во избежание недоразумений, я должен прежде объяснить, что я разумею под словом школа, которое я в том же смысле употреблял в первой статье 1 № журнала «Ясная поляна». Под словом школа я разумею не дом, в котором учатся, не

учителей, не учеников, не известное направление учения, но под словом школа я разумею, в самом общем смысле, *сознательную деятельность образовывающего на образовывающихся*, то-есть одну часть образования, всё равно как бы ни выражалась эта деятельность: учение артикулу рекрутов есть школа, чтение публичных лекций — школа, чтение курса в магометанском училище — школа, собрание музеума и открытие его для желающих — также школа.

Отвечаю на первый вопрос. Невмешательство школы в дело образования значит невмешательство школы в образование (формирование) верований, убеждений и характера образовывающегося. Достигается же это невмешательство предоставлением образовывающемуся полной свободы воспринимать то учение, которое согласно с его требованием, которое он хочет, и воспринимать настолько, насколько ему нужно, насколько он хочет, и уклоняться от того учения, которое ему не нужно и которого он не хочет.

Публичные лекции, музеумы суть лучшие образцы школ без вмешательства в воспитание. Университеты суть образцы школ с вмешательством в дело воспитания. В этих заведениях ученики связаны определенным курсом, программою, сводом избранных наук, связаны требованием экзаменов и преимущественно основанным на них, т. е. на экзаменах, предоставлением праб, или, что̀ будет вернее, лишением прав в случае несоблюдения предписанных условий. (Студент 4-го курса, держащий экзамен, находится под угрозой одного из самых тяжких наказаний — потери 10 или 12-летних гимназических, университетских лишений и отнятия тех выгод, в виду которых он переносил 12-летние лишения.) В этих заведениях всё придумано так, чтобы ученик, под угрозой наказания, принимал на себя в образовании тот воспитательный элемент и усвоил те верования, те убеждения и тот характер, который нужен учредителям заведения. Принудительный воспитательный элемент, состоящий в исключительном выборе одного круга наук и в угрозе наказания, столь же силен и очевиден для серьезного наблюдателя, как и в том заведении с телесными наказаниями, которое поверхностные наблюдатели ставят в противуположность университетам.

Публичные лекции, число которых постоянно возрастает в Европе и Америке, наоборот, не только не обязывают к

известному кругу знаний, не только не требуют внимания к себе под угрозой наказания, но требуют от учащихся еще известных пожертвований, чем самым доказывают, в противуположность первым, совершенную свободу выбора и оснований, на которых они строятся. Вот что значит вмешательство и невмешательство школы в воспитание. Если мне скажут, что такое невмешательство, возможное для высших заведений и взрослых людей, невозможно для низших и малолетних, потому что мы не видим тому примеров — публичных лекций для детей и т. п., — я отвечу, что если мы не станем слишком частно понимать слово школа, а примем его в вышеприведенном определении, то мы для низшей степени знания и для низших возрастов найдем много свободно-образовательных влияний без вмешательства в воспитание, соответствующих высшим заведениям и публичным лекциям. Таковы выучивание грамоте от товарищей и братьев, таковы народные детские игры, об образовательном влиянии которых мы намерены поместить статью в одном из будущих номеров, таковы публичные зрелища, райки и т. п., таковы картины и книги, таковы сказки и песни, таковы работы и таковы, наконец, попытки Ясно-полянской школы.

Ответ на первый вопрос дает отчасти ответ и на второй: возможно ли такое невмешательство? Теоретически доказать эту возможность нельзя. Одно, подтверждающее эту возможность, есть наблюдение, доказывающее, что люди вовсе не воспитанные, т. е. подлежавшие одним свободно-образовательным влияниям, люди народа, — свежее, сильнее, могучее, самостоятельнее, справедливее, человечнее и, главное — нужнее людей, как бы то ни было воспитанных. Но, может быть, и это положение для многих требует доказательства? О доказательствах этих мне еще придется говорить многое. Приведу только одно. Почему зоологически не улучшается поколение воспитываемых? Порода воспитываемых животных улучшается; порода воспитываемых людей ухудшается и ослабевает. Возьмите наудачу сотню детей от несколько воспитанных поколений и сотню невоспитанных детей народа и сравните их в чем хотите: в силе, ловкости, уме, способности воспринимать, в нравственности, даже и во всех отношениях, — громадное преимущество поражает вас на стороне детей невоспитанных поколений, и тем более будет преимуществ, чем

будет ниже возраст, и наоборот. Это страшно сказать по выводам, на которые оно наводит, но оно так. Окончательно же доказать эту возможность невмешательства в низших школах для людей, которых личный опыт и внутреннее чувство ничего не говорят в пользу такого мнения, можно только добросовестным изучением тех свободных влияний, посредством которых образовывается народ, всесторонним обсуждением вопроса и длинным рядом опытов и отчетов о них.

Чем же должна быть школа при невмешательстве в дело воспитания? Школа, как сказано выше, есть сознательная деятельность образовывающего на образовывающихся. Как ему действовать, чтобы не преступить пределов образования, т. е. свободы? Отвечаю: школа должна иметь одну цель — передачу сведений, знания (instruction), не пытаясь переходить в нравственную область убеждений, верований и характера; цель ее должна быть одна — наука, а не результаты ее влияния на человеческую личность. Школа не должна пытаться предвидеть последствий, производимых наукой, а, передавая ее, должна предоставлять полную свободу ее применения. Школа не должна считать ни одну науку, ни целый свод наук необходимыми, а должна передавать те знания, которыми владеет, предоставляя учащимся право воспринимать или не воспринимать их. Устройство и программы школы должны основываться не на теоретическом воззрении, не на убеждении в необходимости таких-то и таких-то наук, а на одной возможности, т. е. на знаниях учителей. Объяснюсь примером. Я желаю учредить учебное заведение. Я не составляю программы, основанной на своих теоретических воззрениях, и на основании этой программы не приискиваю учителей, но предлагаю всем людям, чувствующим призвание к сообщению знаний, читать те уроки или лекции, какие они могут. Само собою разумеется, что прежний опыт будет руководить нас в выборе этих уроков, т. е. в том, что мы уже не будем пробовать преподавание тех предметов, которые неохотно слушаются, мы не станем в русской деревне читать испанский язык, астрологию или географию, точно так же, как в этой же деревне купец не откроет лавки хирургических инструментов или кринолинов. Мы можем предвидеть требования на наше предложение, но окончательный судья наш будет только опыт, и мы не считаем себя в праве открыть ни одной лавки, в которой бы мы продавали

деготь только с тем условием, чтобы у нас брали на 10 ф. дегтю фунт имбирю или помады. Мы не заботимся о том, какое употребление из наших товаров будут делать потребители, мы верим, что они знают, что̀ им нужно, и для нас достаточно труда угадать их потребность и только отвечать на нее. Очень может быть, что найдется один учитель зоологии, один учитель средней истории, один — Закона Божия и один — топографического искусства. Ежели эти учителя будут в состоянии сделать свои уроки занимательными, уроки эти будут полезны, несмотря на свою кажущуюся несоответственность и случайность. Я не верю в возможность теоретически придуманного гармонического свода наук, но верю в то, что каждая наука, при свободном ее преподавании, гармонически укладывается в свод знаний каждого человека. Скажут, может быть, что при такой случайности программы могут войти в курс бесполезные, даже вредные науки, и что многие науки невозможно будет преподавать, потому что ученики недостаточно для них приготовлены. На это отвечу, во-первых, что вредных и бесполезных наук нет для кого бы то ни было, и что есть здравый смысл и потребность учеников, которые при свободе учения не допустят бесполезные или вредные науки, если бы такие были; во-вторых, что подготовленные ученики нужны для дурного учителя, для хорошего же легче начинать алгебру или аналитическую геометрию с учеником, не знающим арифметики, чем с учеником, плохо знающим ее, легче читать среднюю историю ученикам, не учившим наизусть древней. Я не верю, чтобы профессор, читающий в университете дифференциалы и интегралы или историю русского гражданского права, и который не может читать арифметику и русскую историю в первоначальной школе, — я не верю, чтобы он был хороший профессор. Я не вижу пользы и заслуги и даже возможности в хорошем преподавании одной части предмета. Главное же — я убежден, что предложение будет отвечать всегда на требование, что на каждой ступени наук будет достаточное число и учеников, и учителей.

Но как же, скажут мне, образовывающему не желать посредством своего преподавания произвести известное воспитательное влияние? Стремление это самое естественное, оно лежит в естественной потребности при передаче знания образовывающего образовывающемуся. Стремление это только придает

образовывающему силы заниматься своим делом, дает ту степень увлечения, которая для него необходима. Отрицать это стремление невозможно, и я об том никогда не думал; существование его только сильнее доказывает для меня необходимость свободы в деле преподавания. Нельзя запретить человеку, любящему и читающему историю, пытаться передать своим ученикам то историческое воззрение, которое он имеет, которое он считает полезным, необходимым для развития человека, передать тот метод, который учитель считает лучшим при изучении математики или естественных наук; напротив, это предвидение воспитательной цели поощряет учителя. Но дело в том, что воспитательный элемент науки не может передаваться насильственно. Не могу достаточно обратить внимание читателя на это обстоятельство. Воспитательный элемент, положим, в истории, в математике, передается только тогда, когда учитель страстно любит и знает свой предмет; тогда только любовь эта сообщается ученикам и действует на них воспитательно. В противном же случае, то есть когда где-то решено, что такой-то предмет действует воспитательно, и одним предписано читать, а другим слушать, преподавание достигает совершенно противуположных целей, то есть не только не воспитывает научно, но отвращает от науки. Говорят, наука носит в себе воспитательный элемент (erziehliges Element): это справедливо и несправедливо, и в этом положении лежит основная ошибка существующего парадоксального взгляда на воспитание. Наука есть наука и ничего не носит в себе. Воспитательный же элемент лежит в преподавании наук, в любви учителя к своей науке и в любовной передаче ее, в отношении учителя к ученику. *Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя, и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния.* И тут опять одно мерило, одно спасенье, — опять та же свобода учеников слушать или не слушать учителя, воспринимать или не воспринимать его воспитательное влияние, т. е. им одним решить, знает ли он и любит ли свою науку.

Итак, чем же будет школа при невмешательстве в воспитание?

Всесторонней и самой разнообразной сознательною деятельностью одного человека на другого с целью передачи

знаний (instruction), не принуждая учащегося ни прямо насильственно, ни дипломатически воспринимать то, что нам хочется. Школа не будет, может быть, школа, как мы ее понимаем, — с досками, лавками, кафедрами учительскими или профессорскими, — она, может быть, будет раек, театр, библиотека, музей, беседа, — свод наук, программы, может быть, везде сложатся совсем другие. (Я знаю только свой опыт: Яснополянская школа с тем подразделением предметов, которые я описывал, в продолжение полугода, частью по требованиям учеников и их родителей, частью по недостаточности сведений учителей, в полгода совершенно изменилась и приняла другие формы.)

Но что же нам делать? Неужели так и не будет уездных училищ, так и не будет гимназий, не будет кафедры истории римского права? Что же станется с человечеством? — слышу я. — Так и не будет, коли их не понадобится ученикам, и вы не сумеете их сделать хорошими. — Но, ведь, дети не всегда знают, что̀ им нужно, дети ошибаются и т. д. — слышу я. — Я не вхожу в такой спор. Этот спор привел бы нас к вопросу: права ли перед судом человека природа человека? и проч. Я этого не знаю и на это поприще не становлюсь, я только говорю, что если мы можем знать, чему учить, то не мешайте мне учить насильно русских детей французскому языку, средневековой генеалогии и искусству красть. Я всё докажу так же, как и вы. — Так и не будет гимназий и латинского языка? Что̀ же я буду делать? — опять слышу я.

Не бойтесь, будет и латынь, и реторика, будут еще сотню лет, и будут только потому, что «лекарство куплено, надо его выпить» (как говорил один больной). Едва ли еще через сто лет мысль, которую я, может быть, неясно, неловко, неубедительно выражаю, сделается общим достоянием; едва ли через сто лет отживут все готовые заведения — училища, гимназии, университеты, и выростут свободно сложившиеся заведения, имеющие своим основанием свободу учащегося поколения.

ОБ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПОПРИЩЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

В третьем номере «Ясной поляны» был помещен разбор правительственного проекта народных школ. В разборе этом я старался показать только одно, что дело народного образования так сложно, так своеобразно, что для того, чтобы удовлетворить потребности народа в этом отношении, необходимо много изучения, труда и, главное, свободы от прежде-принятых взглядов и требований. В проекте этом, мне казалось, заметна была отчужденность от народа, вследствие того — незнание его потребностей и потому неприложимость. Предначертания проекта, большей частью, мне казались неприложимы, но самая мысль его казалась мне и кажется ясною, разумною и логичною.

Ясно, чего хочет проект и какие к тому он предпринимает меры. В нем видна одна идея, проведенная от начала до конца: идея подчинения народного образования правительству; — идея, с которой мы не согласны, но которая ясна, определенна и последовательно выражена. Теперь перед нами не проекты, но уже готовая, во всем ходу, деятельность не правительства, но общества, в тесном смысле этого слова, образованного русского общества.

Мы хотим говорить о редакциях «Народной беседы», «Грамотея», «Общества распространения полезных книг» и, главное, о Комитете грамотности. Теперь перед нами эта деятельность, и мы с недоумением и почти ужасом останавливаемся перед нею. Что это такое? Нельзя понять, чего хочет и даже что̀ делает это общество для народа.

Нам говорили, мы придирчиво разбирали правительственный проект. Мы от души раскаеваемся в этом теперь. Ежели бы от нас зависел выбор для народа опеки над народным образованием, правительственной или общественной, и другого выбора не было бы, мы обеими руками подписались бы под проектом правительственной опеки. Я смею думать, что и народ был бы того же мнения, если бы понимал в чем дело.

Деятельность редакций «Грамотея» и «Народной беседы» может составить предмет отдельных статей, а «Общество распространения полезных книг», я полагаю, и само смотрит уже на себя несерьезно и скоро заменит свою деятельность по изданию Елизавет Фрей и Розалий театрами в пользу бедных. Теперь же мы намерены говорить исключительно о «Комитете грамотности», могущем быть принятым за образец той деятельности, какую может ожидать народ на поприще образования от просвещенного русского петербургского общества. Мы ограничимся разбором деятельности «Комитета грамотности» тем более, что в списке книг, одобренных этим Комитетом, мы встретим и издания «Общества распространения полезных книг» и издания редакции «Народной беседы».

Первый вопрос, заключающий в себе и главное наше возражение против Комитета грамотности, как выражения общественной деятельности на поприще народного образования, состоит в следующем: *что такое Комитет грамотности?* Казалось бы, программа Комитета грамотности должна бы была отвечать на этот вопрос. Но программа эта перед нами, и она ни насколько не разъясняет нам наших недоразумений.

ПРОГРАММА ЗАНЯТИЙ КОМИТЕТА ГРАМОТНОСТИ ПРИ ИМПЕРАТОРСКОМ ВОЛЬНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ.

1) «6 апреля 1861 г. учрежден при III Отделении императорского Вольного экономического общества Комитет грамотности».

Что такое *комитет* и что такое *грамотности?* Мы так с Петровского времени привыкли к иностранным словам, обозначающим что-то такое у немцев и у нас ничего не значущим, что мы не останавливаемся на этих словах и спокойно проходим их, находя в них что-то знакомое. Если я прочту в «Моск. вед.», что при Арбатской части учрежден от правительства комитет

для орошения лугов в России, я тотчас же составляю себе ясное и точное понятие о том, что это такое. Мне живо представляются председатель, члены от правительства, секретарь и т. п. Я объясняю себе причины, побуждающие членов заниматься, и права на занятие таким-то делом, и причину возникновения комитета, и живо представляю себе образ его действий. Всё это нам давно-давно близко знакомо по источнику, из коего проистекает. Но при частной деятельности мне невольно представляются тысячи вопросов: во-первых, почему это комитет? Что такое частный комитет? Какая причина его возникновения? Почему членами его именно господа NN и MM, а не господа Петров и Иванов? Зачем гг. NN. и MM. занимаются комитетом, когда никто им этого не приказывал и никто их о том не просил? (Читатели да извинят меня, что я наперед устраняю вечный ответ — любовь к отечеству и делу. Любовь к отечеству может выразиться в чем хотите, а любовь к делу предполагает знание дела.) Как организован этот комитет? Зачем он так организован? и т. д. и т. д. Ответ на эти вопросы мы будем отыскивать далее.

2) «К Комитету грамотности могут приписываться все члены, сотрудники и корреспонденты Общества. Посторонние лица всех сословий, желающие и могущие содействовать распространению грамотности, избираются, на основании § 19 и 21 устава, III Отделением в сотрудники или корреспонденты Общества по Комитету Грамотности. То же самое относится и к особам женского пола, участие которых может быть столь полезно в деле образования».

Все сословия и даже дамы могут приписываться и даже избираются членами. Зачем лица, могущие быть полезными, будут приписываться и избираться в члены? Я предполагаю лиц, могущих быть полезными делу образования (грамотности, как называет это составитель программы), занятых где-нибудь в России или обучением детей, или составлением книжек, зачем же эти люди будут тратить хотя $^1/_4$ часа времени на написание письма в какой-то комитет? Ведь, право, грешно публично считать всех людей, особенно людей, занятых делом, такими ребятами, и глупыми ребятами. Правительству естественно объявлять, что те, которые представят такой-то диплом, получают такие-то чины; чин дает место, а место деньги; но что же заманчивого получить диплом от господ NN и MM?

3) «Комитет заботится о распространении грамотности и разных полезных знаний вообще в крестьянском сословии, усиливая свою деятельность *тем* (должно быть там), где в этом встретится, по состоянию образования крестьян, особенная надобность».

Неясность слова есть неизменный признак неясности мысли. Поправляя даже предполагаемую мною опечатку, параграф этот имеет странный смысл. Кто скажет и решит, что в такой-то местности, по состоянию образования крестьян, существует особенная надобность усилить деятельность комитета? Господа NN. и ММ. — больше некому.

Но вот главный параграф:

4) «Для достижения этого: а) Комитет собирает сведения об учреждающихся и уже существующих в разных местностях России частных сельских школах, приютах, воскресных классах и т. п.; б) разузнает об их состоянии, средствах, встречаемых ими затруднениях и недостатках; в) обращая при этом особенное внимание на нужды, высказываемые самим сельским населением, Комитет изыскивает меры к отстранению их, старается доставить существующим школам возможность успешного действия, а учреждающимся указать прочные начала и средства для развития; г) входя в сношения с учредителями и преподавателями в селениях, Комитет снабжает их требуемыми указаниями, педагогическими наставлениями и, по возможности, учебными пособиями и распространяет полезные по народному образованию сведения через издания Общества и другие литературные органы; д) Комитет занимается обсуждением разных методов преподавания, рассматривает учебники, руководства и книги для чтения поселян, поощряет авторов, заслуживающих особого одобрения; старается преследовать печатною гласностью издания вредные, идеи, отжившие век и не соответствующие требованиям современного образования, и учреждает конкурсы по решению разных вопросов, до его деятельности относящихся; е) он издает разные книги для народного чтения, руководства и летучие листки, рассылая их желающим и в сельские училища по цене, в какую они обойдутся Обществу, а в некоторых случаях и бесплатно».

Для достижения цели, выраженной в § 4, комитет принимает меры от а) до е), но для осуществления мер от а) до е) мы не знаем и не можем себе представить, какие меры употребит комитет.

Как а) он соберет сведения о всех школах; на каких основаниях, б) укажет комитету *прочные начала* и средства для развития школ, и г) даст указания и педагогические наставления; д) кто будет обсуждать методы и е) кто будет выбирать и издавать книги? Опять господа NN. и ММ. Почему же эти господа, занимающиеся комитетами, а не непосредственно школами, могут всё это сделать лучше, чем те, которые этим занимаются?

5) «Материальные средства Комитета будут состоять частию из возможных ассигнований на этот предмет со стороны самого В. Э. Общества, а главным образом: а) из единовременных или ежегодных взносов, в размере добровольном, членов Комитета; б) из единовременных пожертвований или ежегодных взносов посторонних лиц и учреждений и в) из сборов за публичные лекции, которые будут читаны в пользу Комитета и т. п. Имеющий составиться таким образом капитал числится отдельно от других сумм Общества, под названием капитала для распространения грамотности».

До сих пор комитет собрал, кажется, рублей 300. Я нахожу, что этого не совсем достаточно для облагодетельствования всей России. Не полагаю, чтобы впредь собралось больше. Если я хочу пожертвовать двугривенный в пользу образования народа, я не пошлю его в распоряжение господ NN. и ММ., а куплю книжку и подарю ее мальчику. Он меня поблагодарит и станет читать книжку. Ежели я хочу пожертвовать своим временем народному образованию, я не пойду в комитет спорить о том, нужно ли всех принимать членами или с *разборцем*, а стану учить ребят. Ежели хочу пожертвовать 1000 рублей, дам их на школу, которую заведу около себя, и буду в нее ходить и радоваться на плоды своего пожертвования, а не пошлю ее в комитет. Такова слабость человеческой природы.

6) «Комитет имеет своего председателя, который избирается, после годового собрания Общества, всеми наличными членами Комитета ежегодно, закрытыми записками, и который, согласно § 12 устава, присутствует в совете».

7) «Все другие действия Комитета, касающиеся порядка ведения дел, предоставляются его собственному усмотрению и могут быть видоизменяемы по мере надобности, лишь бы только они клонились к вернейшему достижению цели и согласовались с уставом Общества».

§§ 6 и 7 заслуживают полного одобрения. Мы все любим порядок и аккуратность.

Мне говорили и, может быть, многие скажут, что не стоило и не стоит подробно и серьезно разбирать такую деятельность, какова деятельность Комитета грамотности. Я не могу с этим согласиться, потому что смотрю на Комитет грамотности, как на первую попытку общественной деятельности по народному образованию, как будто встречающую сочувствие общества. Таких обществ у нас, слава Богу, еще не было, но мы все знаем, что такие общества существуют в Англии, в особенности в Лондоне, и как ни стыдно признаться в этом, только на этом основании ни у кого рука не поднимается на общество, учрежденное у нас на образец английского. Но Лондон и семитысячеверстная Россия, я полагаю, представляют большое различие. Русский и английский народ (рабочий человек) и русский и английский образователь тоже, я полагаю, не совсем одинаковы. Но даже, если бы и этого различия не существовало, надо знать, что из бесчисленного числа существующих обществ в Англии весьма немногие принесли, и то относительную, не признаваемую мной, пользу народу, как National и Home and Foreign school society. [1] Надо знать, что все эти общества там имеют политическое или исключительно религиозное значение. Общества эти там возникают, как орудия политических и религиозных партий, а не так как Комитет грамотности, чтобы просто наивно осчастливить всю Россию. И там многие из этих обществ давно подвергаются публичному осмеянию. Наибольшую пользу приносили и приносят только те общества, которые основывались не из желания вдруг, между делом, облагодетельствовать народ, а общества, основанные на коммерческих расчетах, как общество кристального дворца и общество, основавшее кензингтонский музей. Для людей, незнакомых с этим учреждением, постараюсь вкратце описать его. Построен около Hide park'а огромный барак; в известные дни вы входите в него бесплатно, в другие — платите 15 к. за вход. На вопрос, что есть в этом бараке и что в нем делается, правильнее всего будет ответить: всё. Учредители имели, очевидно, преимущественно образовательную цель и принимали на выставку преимущественно всё, что̀ предлагалось по этой части. Я по всей

---

[1] [Национальные, Народные и иностранные школьные общества.]

Германии искал методы Фребеля и только в кензингтонском музее нашел всё, что было сделано в этом направлении. Все европейские учебники я нашел здесь в одной библиотеке. Очень часто видишь там ученика, приходящего сделать выписку из книги, которой нет у него дома или в их школьной библиотеке; часто встретишь работника или фабриканта, приходящего посмотреть машину; часто — чопорных дам, осматривающих картинную галлерею. Мимоходом зайдешь и в залу, где, начиная от пшеницы, ржи, кожи до чайного дерева, вы найдете как химические разложения этих тел, в скляночках с надписями, так и всё, что из них делается: и плетение из соломы, и все виды муки, хлебов, выделки кожи, и русские солдатские сапоги, и кавказский ремень. Особенно, как мне кажется, богат музей по части педагогической библиотеки и научных пособий: карты, инструменты, картины наглядного обучения и модели. Тут всё есть, что произвела наука по этой части, всё вместе, всё классифицировано и на всё вам готов руководитель, который обязан объяснить то, чего вы не понимаете, и объяснит отлично. Много профессоров, по случаю удобства пособий и помещения, любят читать здесь лекции и платят за то деньги обществу, и приходящие платят. Ни одно общество с целью образования не принесло сотой доли той пользы, которую принесло это; а оно всё основано на коммерческом расчете и на знании дела, а не на любви к народу и на добросердечии каких-нибудь господ. И общество это не шумит про себя, и я встречал весьма и весьма многих господ, изучающих английские учебные средства, и англоманов, не знающих даже о существовании кензингтонского музея. Я шесть месяцев ездил по Германии и того не узнал о педагогических теориях немцев, сколько я узнал в один месяц, ежедневно посещая кензингтонский музей. Должен сказать однако, что, уезжая из Лондона, после месячного житья в музее, мне оставалось еще много и много узнать в нем, и то только по своей педагогической специальности.

Итак опять возвращаюсь к своему вопросу — что такое Комитет грамотности?

И вот мой ответ:

1) 28 августа 1862 г. при 2-м отделении Яснополянской школы учрежден Комитет колонизации.

2) К Комитету колонизации могут приписываться все члены, сотрудники и корреспонденты. Посторонние лица всех сословий,

желающие и могущие содействовать распространению колонизации, избираются в сотрудники и корреспонденты по Комитету колонизации; то же самое относится и к особам женского пола, участие которых может быть столь полезно в деле колонизации.

3) Комитет заботится о распространении колонизации и вообще полезных в экономическом отношении переселений в крестьянском сословии, усиливая свою деятельность там, где в этом встретится, по экономическому состоянию крестьян, особенная надобность.

4) Для достижения этого а) Комитет собирает сведения о переселяющихся или уже переселившихся в разные места России лицах крестьянского сословия; б) разузнает об их состоянии, средствах, встречаемых ими затруднениях и недостатках; в) обращая при этом особенное внимание на нужды, высказываемые самим сельским населением, Комитет изыскивает меры к отстранению их, старается доставить уже переселившимся крестьянам возможность успешного обзаведения хозяйством, а переселяющимся, указать прочные начала и средства для переселения; г) Комитет снабжает переселенцев требуемыми указаниями, наставлениями и пособиями; д) Комитет занимается обсуждением различных способов переселения, рассматривает орудия передвижения, вообще сельские орудия и поощряет изобретателей, заслуживающих особенное одобрение; преследует печатною гласностью вредные, отжившие век, несоответствующие требованиям современного образования приемы переселения; е) изготовляет разные предметы, необходимые переселенцам, и рассылает их желающим по цене, по какой они обойдутся Комитету, а в некоторых случаях и бесплатно.

5) Материальные средства Комитета будут состоять частию а) из единовременных или ежегодных взносов, в размере добровольном, членов Комитета; б) из единовременных пожертвований или ежегодных взносов посторонних лиц и учреждений и в) из сборов за публичные лекции, которые будут читаны в пользу Комитета и т. п.

6) Комитет имеет своего председателя, который избирается всеми наличными членами Комитета ежегодно, закрытыми записками.

7) Все другие действия Комитета, касающиеся порядка ведения дел, предоставляются его собственному усмотрению и

могут быть видоизменяемы по мере надобности, лишь бы только они клонились к вернейшему достижению цели.

Подписал президент *Петр Иванов.*

Скрепил секретарь *Иван Петров.*

Что бы сказала публика, прочтя такую программу в газетах? Я думаю — то же самое, что сказала теперь при чтении программы Комитета грамотности: что жь, это очень полезное дело! — такие общества принесли большую пользу в Англии и т. п. Точно так же Комитет колонизации при Ясной поляне мог начать и вести заседания, печатать свои журналы и письма корреспондентов, и точно так же публике казалось бы, что что-то полезное совершается в этом комитете. Но что было бы тогда, если бы не комитет, а гг. Петр Иванов и Иван Петров, сидя в Ясной поляне, написали бы, что они будут содействовать и поощрять колонизацию вообще в России и преимущественно в Амурском крае? Я думаю, публика не поверила бы гг. Петрову и Иванову, так как имена их ровно ничего не говорят в пользу знания дела колонизации. Точно тоже случилось бы, я полагаю, съ многими судьями и председателями, ежели бы судьи написали: я, Василий Захарьин решил, что г. Б. прав, а Д. виноват, а Председатель палаты написал бы напротив — я, Иван Васильев Захарьинской, решил, что Д. прав, а Б. виноват. Многие не поверили бы и рассердились. Когда же написано: «по указу Е[го] И[мператорского] В[еличества] С. В. постановлено», — тогда не на кого сердиться. Тоже значение имеет для меня и Комитет, составленный из гг. Бинпена и др., только нет там «по указу Е[го И[мператорского] В[еличества]», хотя в замен того есть что-то такое похожее — «при И[мператорском] В[ольном] Э[кономическом] О[бществе] и т. д.» По моему мнению единственный ответ на вопрос, для чего составлен Комитет грамотности, будет — *от совести.*

Сказать, что Иван Петров и Петр Иванов хотят образовать всю Россию, сидя в Петербурге и занимаясь Комитетом, а не делом, стыдно, а сказать, что Комитет при И. В. Э. О., можно и сойдет.

Другой вопрос: почему Комитет именно *грамотности*, когда многие находят, что грамотность вредна, — я и не ставлю, — на него можно ответить так различно.

Читателям, интересующимся этим делом и желающим видеть, как русское общество (которое, будто бы, так недовольно бюрократией) жить не может без бюрократии, и как бюрократическое устройство полезно для прикрытия пустоты и бессмыслия содержания. Этим читателям я советую прочесть журналы Комитета и прибавления. И устройство *бюро* (что такое бюро?), и *постановлено*, и *принято к сведению*, и *комиссии*, постоянно возникающие, и величественный тон благодарностей, и согласие и пустота, такая же, какую найдешь в каждом штате присутственного места. Для примера того, что там пишется, выписываю журнал и прибавление: «Взгляд крестьянина на грамотность», припечатанный с благодарностью.

ЖУРНАЛ ЗАСЕДАНИЯ КОМИТЕТА ГРАМОТНОСТИ 24 ФЕВРАЛЯ.

«В этом заседании присутствовало 13-ть членов и 2 гостя; хотя по программе оно назначено было преимущественно для обсуждения вопроса *о мерах распространения грамотности в лесистых и болотистых местностях северных губерний*, но, по причине незначительного числа присутствующих, а главное, по случаю отсутствия г. Зотова, рассматривавшего, по просьбе бюро, записку протоиерея Гиляровского, предварительно доложены были:

1. Записка корреспондента общества Черниговского помещика Сердюкова, о мерах *всеобщего распространения грамотности*. В этой записке г. Сердюков, объясняя затруднения о невозможности рассчитывать на распространение грамотности чрез духовенство, говорит, что грамотность распространяется медленно не столько по нежеланию крестьян, сколько по недостатку средств и теплого участия в этом деле, как, например, у евреев, где грамотность обязательна. Вследствие этого, для достижения всеобщего распространения грамотности, г. Сердюков полагает *взять единовременно из каждой деревни, где нет вовсе грамотных, по одному мальчику с 50 душ и отдать на год в уездные училища, а потом на 7 лет в семинарию*. По окончании курса отправить воспитанников учителями в деревни, а крестьян в этих деревнях обязать отдавать учиться детей своих обоего пола по достижении ими 10-летнего возраста. Затем идет объяснение подробностей относительно надзора за обучением, о порядке обучения и средствах на это. В обсуждении вопросов,

возбужденных этою запиской, принимали участие: гг. Варадинов, Дубенский, Ермаков, Петрушевский, Студитский и барон Фитингоф. При этом главное внимание обращено было на возможность или невозможность обязательности в деле образования; вопрос, который уже подвергался обсуждению Комитета в заседании 28 мая и оставлен открытым. Мнения разделились, и хотя вопрос остался по прежнему не решенным, но меры, предложенные г. Сердюковым, признаны неудобными и потому положено: *изъявить сочувствие его стремлениям — указать путь успешнейшего распространения грамотности, и признательность за участие к деятельности Комитета, записку принять к сведению*».

Это неимоверно!

2. «Отношение Котельнического уезда, села Гостевского священника Павла Чемоданова, в котором он, извещая о положении своей частной школы, говорит о крайних недостатках учебных пособий и просит помочь ему хотя книгами, которые Комитет признает полезными для народных школ. Положено: снабдить священника Чемоданова изданиями Золотова и Студитского, пожертвованными Комитету».

3. «Харьковской губернии, Старобельского уезда, слободы Беляевки Архангельско-Михайловской церкви священник Алексей Юшков, извещая, что он имеет в своем доме частную школу, в которой обучается 24 мальчика, — высказывает вместе с тем затруднения, которые он испытал, не имея ни помощи от кого либо, ни достаточных средств для приобретения необходимых руководств, почему священник Юшков просит снабдить его 20 азбуками Лермантова, евангелиями и прочими руководствами, какие Комитет признает нужным для школы, обязуясь возвратить деньги, когда он получит их от родителей. Положено: снабдить его на счет Комитета 20 азбуками Лермантова и 10 евангелиями, а также руководствами, имеющимися в Комитете».

4. «Описание одной из деревенских школ княжны Дундуковой-Корсаковой в Псковской губернии. Положено: описание напечатать при журнале, [1] а княжну Дундукову-Корсакову благодарить за сообщение».

«Затем было приступлено к чтению записки протоиерея Гиляровского: *она выслушана была с особенным вниманием.* В

---

[1] Описание это находится в приложении.

суждениях, происходивших после того, принимали участие гг. Варадинов, Ермаков, Петрушевский, Студитский, Фукс и Щебальский. Вопрос не решен, а потому положено продолжать суждения в следующем заседании; для ознакомления же неприсутствовавших членов с содержанием ее и доставления им возможности прибыть в заседание с подготовленным мнением, напечатать ее особо в газетах.

В этом же заседании гг. члены Корибут-Кубатович, Щебальский и барон Штейнгейль приняли на себя труд устройства литературных вечеров в пользу Комитета. Комитет *принял их вызов с большою признательностью.* В заключение заявлены были предложения в члены Комитета, т. е. сотрудники И. В. Экон. Общества по Комитету грамотности, следующие лица: граф Е. Е. Комаровский, А. Н. Шишков, А. Н. Корф, А. А. Каменская, Д. Ф. Каменская, Л. Н. Демис, Ф. Я. Голубин, Ф. В. Ливанов, И. С. Кузнецов и священник И. М. Смирнов».

Экон. Зап. № 11 1862.

ВЗГЛЯД КРЕСТЬЯНИНА НА ГРАМОТНОСТЬ. [1]

«Грамота нашему брату дается легко. Было бы зачем учить ее. Вон, у нас, Костромской губернии, того же уезда, в посаде Большая Соль, почитай, мало кто грамоте не знает, а крестьян душ двести будет. И то правда, один, смотри, печник, на заработки в Питер ходит, другой маляр, третий штукатур, четвертый плотничать умеет, а пятый другим каким ни-на-есть рукомеслом занимается, — и дело в ходу. Вот, коли грамотен, так глядишь, поработал-поработал — и сам хозяином стал. Знай за другими примечай, а сам только записывай, кто что наработал; счет подал и деньги выручай. — А грамоте не знаешь, так и стой на бирже, за спиной с котомкой. Нет, брат, без грамоты далеко не уедешь, много не поделаешь. Три шага сделал, ну, и слава Богу, а два назад. И не Бог весть какая трудная наука. У нас хоть и школа есть, а всё робята боле к дьячку идут; а я так и у того не бывал. Сосед первые буквы только показал мало-мало: — и читать научился, теперь любую сказку прочту. За книгами у нас остановки не будет, лишь бы читать

[1] Перепечатано со слов рассказчика.

умел. Как робята пойдут на заработки, как домой, так и несут книжечку, кто священную, а кто и со сказкой. Вот о зиму-то каждая книжка в деревне и пройдет рук через двадцать. Оно бы ничего и в школу, да, вишь, рассказывают, что в какой-то школе один парня совсем заучил, глупыш-глупышем стал. У нас — это цифирь, счисление, а у него-то окаянного рихметика какая-то. Да и объясняет вот, вишь-ты, рихметика по вашему цифирью прозывается, а по нашему, т. е. по его-то, рихметикой, да и зачал.... Обморок он эдакой. Мы хоть люди темные, а что на свете деется — знаем. Ишь чем вздумал робят-то учить! По нашему, до ста считать умеешь, — вот и рихметика. Более не требуется. Дай-то Бог, чтоб в лето рублев на сто наработать пришлось, а коли более, так подал счет на сто, деньги получил, другой подавай».

Журн. Ком. Грам. учрежд. при И.В.Э.О. 1862.

Человек, хоть раз поговоривший с извощиком, по дороге от Аничкова моста до Галерной, не может не почувствовать, что какой угодно житель земли может сказать написанное тут, но только не русский мужик. Я представляю эту редкость как образец того знания мужика и чувства народности и правды, которыми обладает Комитет.

Серьезно говорю, совершенно серьезно, — для чего Комитет и бюро, и вся эта грустная деятельность? Ужасно видеть взрослых людей, отцов семейств, почтенных людей, занятых таким делом, и не то что с спокойствием, не то что с гордостью и самоуверенностью, а с самоотвержением. Я думаю, другой раз нездоров или устал г. член Комитета, но что же делать, надо ехать в Комитет, — ведь это дело благое, общественное, надо собой жертвовать.

Как не придет в голову та простая мысль, что Комитет не грамотности, а образования, самого всестороннего образования, существует давно по всей России, развился в последнее время с необычайной силой, и что деятельность его приводит в удивление всех людей, умеющих здраво смотреть на явления общественной жизни. Кто произвел те десятки тысяч школ крестьянских, помещичьих, духовных, правительственных, студенческих, купеческих, воскресных, солдатских, женских, мещанских и всех возможных школ, возникших и возникающих в

последнее время, как не тот бессознательно существующий огромный комитет образования, составленный из всего русского народонаселения, стремящегося уравняться в образовании, одни — передать, а другие — воспринять его. Пройдет, пожалуй, три года существования Комитета грамотности, общественная деятельность будет продолжать идти своим широким историческим путем и Комитет грамотности продолжать писать протоколы своих заседаний, в простоте души указывая на огромные результаты, которых достигнет русское общество, будет думать, что всё это он сделал.

Огромный русский комитет существует уже давно; бюро его составляется из всех людей, много любящих и много изучавших дело; заседания его происходят по всем концам России; протоколы его появляются в литературе. Членами его могут назваться только те, которые прямо, непосредственно, заняты делом образования: дьячек ли, который учит шесть крестьянских мальчиков, темный ли писатель, который перевел французскую детскую книжечку и носится с ней по книгопродавцам, теоретик ли, работающий в своем кабинете над наукой воспитания. Непризванные члены этого комитета только те, которые, пользуясь любовью и деятельностью других, не любя и не зная дела, забегая вперед тех, кто везет, кричат: дайте мы вам покажем дорогу и помните, что нам одним вы должны быть благодарны. Только бы поменьше усердия и самоотвержения на пользу народа, особенно от петербургского общества.

Заняться Комитетом грамотности в первом проявлении его деятельности заставляет нас список книг, изданный и одобренный им, которые, пожалуй, и будут иметь свое влияние на учредителей школ. Поэтому я считаю нужным поговорить подробно об этом списке.

Многие из этих книг имели счастливую судьбу и одобрены не одним Комитетом грамотности, а и обществом, в особенности петербургским, к которому одному прислушивается Комитет грамотности.

Первый упрек, который мы делаем списку книг Комитета грамотности, отрицательный. В него не вошли те единственные три-четыре книги, которые пригодны и для учителя, и для самих школ.

Для учителя — полная Библия, хоть на славянском языке, пока не кончен русский перевод ее.

Для учеников — сказки Афанасьева, сказки и загадки Худякова, и сборники легенд, песен и т. п.

Для учителя, как для упражнения в рассказе и письме, в умственной гимнастике, так и для так-называемого общенаглядного обучения (хотя я и не понимаю, что значит это выражение), первый материал обучения был, есть и будет всегда одна Библия. И это выдумал не я, сидя в Ясной поляне, а решило давно всё человечество. Можно ее назвать и детский мир, и Божий мир, и читальник, и как хотите, — Библия всегда останется единственной и лучшей книгой, и всякий учитель, занимающийся *действительно* обучением детей, на третий день своего занятия купит себе Библию. Учитель же, никогда не учивший, но собирающийся учить в деревне, если и купит, руководствуясь указаниями педагогов в Москве или Петербурге, Детский Мир и т. п., то через неделю, не разрезав всех листов Детского Мира, пошлет за Библиею.

Я уже говорил о значении Библии, но не могу не повторить следующего: в этой книге есть всё, что только может навести учителя на объяснения по всем отраслям знания, то самое, о чем хлопочут составители руководств для общенаглядного обучения — и эпос книги Бытия, и лиризм псалмов Давида, и философия и этика книги Соломона, и история, и география, и естественные науки. Как посмотришь здраво и на основании опыта на то, что делается в нашей педагогической практике, приходишь в решительное недоумение и с ужасом спрашиваешь себя: не с ума ли я сошел, что ясно вижу то, чего никто признавать не хочет? Возьмут из Библии самое слабое, изуродуют и эту малую часть в переделке Зонтаг, остальное — и самое существенное — отбросят и на место его трудятся, придумывают Детский мир и Русскую лиру.

Для самих школ пропущены единственные книги, понятные и занимательные для всех детей, и единственные книги, написанные понятным языком — Худякова, Афанасьева, сборники былин и песен. Все свободно возникшие школы, как известно мне, заявляли требование иметь для учеников эти понятно и просто написанные книги, а для учителей — Библию.

Вот список книг, одобренный Комитетом грамотности. Мы просим читателя обратить внимание на этот список для того, чтобы знать, в случае желания завести школу, каких книг не нужно покупать.

I. РУКОВОДСТВО ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ.

Грамота.

1. Как учить грамоте по азбуке для крестьянских детей, или руководство к обучению грамоте. *Ф. Студитского*. С листом в 178 букв, 20 цифр и 18 знаков препинания. Спб. 1860 г., 30 стр. в 8-ю долю листа. Цена 25 коп., для школ 15 коп.

2. Наставление, как учить грамоте по азбуке *Лермантова и К-о*. Спб. 1861 г. 22 стр. в 8-ю д. л. Цена 5 коп.

3. Руководство для преподавателей грамотности, состав. *Орбинским*. Одесса. 1861 г. 92 стр. Цена 75 коп.

Одно из самых дельных указаний, как обучать грамоте.

4. Детский мир и Христоматия, сост. *К. Ушинский*. 2 части, 536 стр. в 8-ю д. л., с 4-мя таблицами рисунков. Цена 1 руб.

Весьма хорошее руководство для общенаглядного обучения, потому что дает учителю обильный материал для бесед с детьми.

5. Предметные уроки по мысли Песталоцци. Руководство для занятий в школе и дома с детьми от 7 до 10 лет. Изд. *П. Перевлесским*. Спб. 1862. 401 стр. в 16 д.л. Цена 1 р.

Отличное руководство для общенаглядного обучения.

Арифметика и геометрия.

6. Арифметика по способу немецкого педагога Грубе. Методическое руководство для родителей и первоначальных учителей. Состав. *Паульсон*. Изд. 2. Спб. 1861 г. 160 стр. в 8-ю д. л. Общая продажная цена 75 коп., для сельских и воскресных школ — 50 коп.

Сельским учителям рекомендуется способ Грубе и применение его к счислению на счетах, к чему он весьма удобен. Для тех же, кто не желает обучать по способу Грубе, рекомендуется:

7. Первоначальные упражнения в арифметике, с объяснительными чертежами. Сост. *Ф. И. Буссе*. Изд. О. Ф. Буссе. Спб. 1861 г., 183 стр. в 8-ю д. л. Цена 35 к.

8. Литров. Общенародная геометрия. С 8 лист. чертежей. Изд. *Караблева* и *Сирякова*. Спб. 1850 г., 197 стр. в 12-ю д. л. Цена 50 коп.

В этой книге содержится почти всё то, что̀ нужно знать для первоначального преподавания геометрии.

География.

9. Уроки географии для детей младшего возраста. Первоначальный курс. *Д. Семенова*. 1861 г., изд. 2. 119 стр. в 8-ю д. л. Цена 50 к.

Книга хорошая, как руководство для учителя.

10. География России для детей. *Студитского*. Изд. 2. С 8 картинками. 80 стр. в 8-ю д. л. Цена 50 к.

В дополнение к предыдущей.

11. Начальная география по американской методе Корнеля. С 15 географическими картами и многими рисунками в тексте. Спб. 1861 г. 96 стр. в 4-ю д. л. Цена 1 р. 25 коп.

12. Карта Европейской России, с обозначением железных дорог. На 2 листах (из «Чтения для солдат»). Цена 1 руб.

13. Краткое пояснение этой карты (с таблицею расстояний между городами). 26 стр. в 8-ю д. л. Цена 10 коп.

История.

Те же руководства, которые означены в книгах для домашнего чтения: *Щебальского*, *Водовозова* и *Миллера*.

Примечание: Все книги этого отдела, как необходимые только для учителя, приобретаются в одном экземпляре.

II. УЧЕБНИКИ ДЛЯ ШКОЛ.

Грамота.

14. Букварь совета воскресных школ. Спб. 1862 г. 53 стр. в 8-ю д. л. Цена 5 коп.

15. Русская азбука для народных школ. Изд. 3. *Лермантова*, с 2 таблицами и листом букв на толстой бумаге, 16 стр. в 8-ю д. л. Цена 5 коп.

И другие. Потом следуют прописи.

Арифметика.

16. Счетный самоучитель. Спб. 1861 г., с применением купеческих счетов. В 12-ю д. л., 50 стр. Спб. 1861 г. Цена 6 коп.

Для классного упражнения в чтении.

17. Книги для чтения и практических упражнений в русском языке. Учебное пособие для народных училищ. Сост. *И. Паульсон.* Изд. 2, 1861, 344 стр. в 8-ю д. л. в переплете. (487 статей, — 270 в прозе, 155 в стихах, 14 на церковно-славянском языке. 15 собраний пословиц и 33 загадки.) Цена 45 коп.

18. Упражнение в чтении и умственном развитии (приложение к таблицам для обучения чтению). Изд. 5. *В. Золотова*, 70 стр. в 8-ю д. л. Цена 20 к.

Примечание. Приложение это состоит из 3 отд.: 1-й — повторение таблиц; 2-й — статьи для упражнения в чтении и умств. развитии; 3-й — пояснения к статьям для чтения и начала грамматики. Этой книжкой снабжаются учащиеся.

19. Первое чтение для крестьянских детей, составл. *теткой Настасьей.* Москва 1861 г., 82 стр. в 8-ю д. л. Ц. 20 к.

20. 28 басен русских баснописцев: *Измайлова, Хемницера, Дмитриева* и *Крылова.* Спб. 1861 г. Изд. *Лермантова.* 32 стр. в 8-ю долю листа. Цена 7 коп.

21. Избранные места из Хемницера и Крылова, с применением каждой басни к быту простого народа и описанием животных. Изд. *Золотова.* С листом изображения животных. 128 стр. в 8-ю долю листа. Цена 20 коп.

III. ДЛЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ.

Книги духовного содержания.

Книги научного содержания.

1. Выписки из Высочайше утвержденного положения о крестьянах Сост. *Серно-Соловьевич.*

а) О повинностях крестьян. Цена 10 коп.

б) О приведении в действие нового положения, для великороссийских губерний. Цена 3 коп.

2. Христоматия, или избранные статьи для народного чтения. Изд. Общества распространения полезных книг. Москва, 1861. Два выпуска в 8-ю д. л., в 1-м 343, во 2-м 349 стр. Цена каждому вып. 30 к.

3. Ручная книжка, для грамотного поселянина. Изд. А. Заблоцким. в 16 д. л., 291 стр., без перес. 50 к.

4. Сельское чтение, сост. *Одоевским* и *Заблоцким.* 4 книжки, в 8-ю д. л. в каждой от 100 до 150 стр., все 4 с пер. 1 р. 50 к., без перес. 1 р. 20 к.

5. Сельские беседы для народн. чтения *Гр. Трусова.* 4 изд. 1859 г., в 8-ю д. л., 411 стр. Цена 1 р., уступается для школ и комитету за 50 к.

6. Беседы Золотова в военно-гимнастическом кадре. Спб. 1860 г. 6 книжек в 16-ю д. л., каждая в 44 до 86 стр. Ц. 50 к.

1) Всё-ли оно так, как вам кажется.
2) Отчего наука никогда не довершается и не сразу нам дается.
3) О ясном солнышке.
4) О движении земли и о том, как, что и от чего происходит.
5) О луне.
6) О затмениях лунных и солнечных и о кометах.

7. Земля и что на ней есть. География для самоучения. 36 стр. Ц. 6 коп.

8. Из природы. Вода во всех ее видах. *Погосского*, изд. Лермантова. Спб. 1861 г., в 16 д. л., 36 стр. Ц. 10 к.

9. Книга Наума о великом Божием мире. *Максимовича.* Изд. 8-е в 16.

10. Опыт книги для грамотного простонародья. Состав. помещик *А. С. Зеленый.* Спб. 1860 г. Содержит: сельское хозяйство, домашний лечебник для скота, басни и сказки, в 8-ю д. л., 266 стр. Ц. 30 к.

11. Понятия Гопкинса о народном хозяйстве. Перев. с английского Вернадского. Спб. 1856 г. в 8-ю д. л. 339 стр. Ц. 30 коп.

12. Рассказы из русской истории. *В. Водовозова.* Спб. 1861 г. вып. I, в 8-ю д. л. 184 стр. Ц. 40 коп. Рассказы составлены по летописям и отличаются характером народных былей.

13. Рассказы из русской истории. *П. Небольсина*, рассказ первый — в 8-ю д. л. 144 стр. Ц. 10 к.

14. Чтение из русской истории (с исхода VII века). *П. Щебальского.* 2 выпуска, каждый по 50 к. в 8-ю д. л., 1-й вып. 136 стр. 2-й вып. 167 стр.

15. Беседы из русской истории. *Миллера.* Спб. 1862 г. 8 бесед в 12-ю д. л., 128 стр. Ц. 20 к.

16. Сказания о том, что есть и что была Россия. Кн. *Вл. Львова.* 2-е посмертное издание. Москва 1857 г. в 8-ю д. л., 152 стр. Ц. 30 к.

17. Странствователь по прибалтийском крае: С.-Петербургская губ. С 13 рис. 1861 г. (изд. ж. Чт. для солд.), в 8-ю д. л., 55 стр. Ц. 25 к.

18. Рассказы странствователя по замечательным местам России: Московская и Тульская губ. С 4-мя рисунками (того же изд.), 1860 г., на 29 стр. Цена 10 к.

19. Рассказы странствователя: Северный край, с одн. рисунком (того же изд.), 1860 г., на 28-ми стр. Ц. 10 к.

20. Сельский лечебник или краткое наставление о первых пособиях в внезапных и опасных для жизни случаях, до прибытия врача. *Маркуса.* Полезная и лучшая книга в этом роде. М. 1856 г., в 8-ю д. л., 116 стр. Цена 50 к.

21. О способах отвращать смертность младенцев в крестьянском быту. *Нечаева.* Ц. 75 к.

22. Пивоваренное производство. *Советова.* 1861 г., в 8-ю д. л., 78 стр. Цена 50 коп.

23. Иван Андреевич Крылов (жизнеописание известн. русского баснописца). Спб. 1856 г., в 16-ю д. л., 30 стр. Ц. 7 коп.

24. Слепушкин (жизнеописание русского крестьянина стихотворца). Спб., в 8-ю д. л., 20 стр. Ц. 5 к.

Рассказы, повести, стихотворения, басни, сказки и комедии.

1. Рассказы из народного русского быта. *Марка Вовчка*, в 8-ю д. л., 172 стр. М. 1859 г. Ц. 50 к.

2. Украинские рассказы (его же). Спб. 1859 г., пер. *Тургенева*, в 8-ю д. л., 213 стр. Ц. 50 к.

3. Дедушка рассказчик. — Рассказы дедушки Василия. *Золотова.* Спб. 1861, в 16 д. л.

1) До чего доводит чарочка. 26 стр. с 2 рис. Ц. 6 к.
2) Великородительское. 80 стр., с 3 рис. Ц. 12 к.

4. Христианский подвиг солдата (изд. жур. Чтение для солд.). 30 страниц. Цена 10 коп.

5. Два рассказа:

1) Добровольное признание. Ц. 10 к.

2) Где тишь да гладь, там Божья благодать. 30 стр. Ц. 10 к.

6. Три рассказа (из Народного чтения):

1) Надежда. *Марка Вовчка.*

2) Отставной солдат Захаров.

3) Рассказ за чаем. *Успенского*, в 8-ю д. л., 192 стр. Ц. 10 к.

7. Дедушка Назарыч. Рассказ *Погосского*. Спб. 1860 г., в 8-ю д. л. форм., 84 стр. с картинками. Ц. 20 к.

8. Сибирлетка, полковая собака. Рассказ *Погосского*. Спб. 1861 г., в 8-ю д. л. 130 стр. Ц. 25 к.

9. Первый винокур (древнее сказание). 1860 г. *Погосского*, в 8-ю д. л. форм., 68 стр. Ц. 6 к.

10. Мельница близ села Ворошилова. Рассказ дяди Афанасия. *Чужбинского*, 12 д. л., 142 стр. Ц. 25 к.

11. Досужное чтение, пригодное для каждого: рассказы, сказки и разные стихотворения, относящиеся преимущественно к крестьянскому быту. Сост. *Золотовым*. Спб. 1862 г., в 16-ю д. л. 172 стр. Ц. 20 к.

12. Русская лира (христоматия, составленная из произведений новейших поэтов). Спб. 1860 г., в 8-ю д. л. м. ф., в 300 стр. Ц. 20 к.

13. Народная сказка о рыбаке и рыбке. *Пушкина*. Спб. в 8-ю д. л. м. ф. 15 стр., с картинами. Ц. 5 к.

14. Сказка о царе Салтане. *Пушкина*. 1861 г. в 8-ю д. л., 43 стр., с картинами. Ц. 15 к.

15. Чему быть, того не миновать или не по носу табак. Народное представление. *Погосского*. Спб. 1861 г., в 8-ю д. л. м. ф., 117 стр. Ц. 30 к.

Далее идут книги малороссийские и духовного содержания.

Общее примечание.

В этот список вошли не все книги, которые можно признавать хорошими: многие из них не могли быть включены по причине дорогой цены. Комитет грамотности составляет особый список, по которому печатно спросит авторов, не пожелают ли они понизить цену своим изданиям, и, в случае достаточного понижения, включить их в список, который будет служить дополнением настоящему.

Подобные дополнения необходимы и потому, что некоторые книги пропущены, а равно и для вновь выходящих книг.

Цены показаны без пересылки, на пересылку же прилагается, по числу фунтов, цена, назначенная для каждого расстояния, считая в фунте 300 страниц обыкновенного формата.

ЖУРНАЛЫ

1. Учитель. Журнал для наставников, родителей и всех желающих заниматься воспитанием и обучением детей. Выходит два раза в месяц. Цена в С.-Петербурге 3 р. 50 к. с. С пересылкою и с доставкою на дом 4 р. с. Подписка — в Редакцию журнала «Учитель» в С.-Петербург, в Галерной улице, № 19.

2. Народная беседа. 6 книж. в год. 2 руб. сер. с перес. Подписка — в С.-Петербурге в Редакцию «Народной беседы».

3. Блюститель здравия и хозяйства. Для грамотных людей всех сословий. 12 книж. в год. 2 руб. с пересылкой. Подписка — Спб. в Редакцию «Бл. Здр. и Хозяйства».

Все без исключения книги, выписанные здесь, по моему мнению, дурны и бесполезны.

Сюда вошли все книги, имевшие наибольший успех в том педагогическом мире, который, живя в столицах или больших городах, официально, правительственно и общественно занимается народным образованием.

Я разберу отдельно книги, имевшие наибольший успех. В 1-м отделе — *грамота*, мы встречаем три руководства для обучения грамоте. Слава Богу, что выписано только три руководства. В последнее время таких руководств появилось столько, что мы их скоро будем считать сотнями, и все они совершенно одинаково ничтожны, все одинаково свидетельствуют о незнании дела составителей. Каждый составитель способа обучения грамоте употребил гораздо менее умственного труда, чем каждая мать или учитель, выучивший читать хоть одного ребенка. Главный упрек, который имею сделать всем этим изобретателям, состоит в том, что они изобретают то, что давным давно изобретено Кириллом и Мефодием. По способу азов, складов и толков выучиваются скоро, легко, и способ этот уже привился к народу. Всякий же не совершенно тупоумный человек, учащий грамоте, во время процесса обучения одного ребенка непременно нападет на десять — двадцать новых приемов. Приемы эти так легко даются каждому, что не стоит того предавать их тиснению и вечности и спорить о том, кто первый выдумал наклеивать буквы на карточки и начинать с слогов, как делают это члены Комитета грамотности. Отчего никто не гордится тем, что он выдумал новый способ обучать детей ходить или сидеть за столом? Обучение грамоте в наше время сделалось таким же легким, простым, почти бессознательным делом. Не могу не повторить сказанного мною, что лучший способ учить грамоте состоит в том, чтобы не иметь никакой методы. Руководства, рекомендуемые Комитетом грамотности, вместо пользы скорее могут принести вред, попав в руки тупоумному и необразованному сельскому учителю.

1) *Детский мир и хрестоматия. Книга для классного чтения, приспособленная к постепенным умственным упражнениям и наглядному знакомству с предметами природы. Издание третье (исправленное и дополненное, с 4-мя таблицами рисунков. В двух частях). Составил К. Ушинский. (Допущена к употреблению в первых четырех классах гимназий и уездных училищах, а также в женских учебных заведениях, подведомственных IV Отделению собственной е. и. в. канцелярии.) Спб. 1862 г.*

2) *Предметные уроки по мысли Песталоцци. Руководство для занятий в школе и дома с детьми от 7 до 10 лет.*

Обе эти книги относятся к так называемому наглядному обучению, Anschauungsunterricht, что показывают и их предисловие, и самое содержание.

Что же такое это наглядное обучение, этот Anschauungsunterricht? Что такое эта благотворная мысль Песталоцци, про которую нам прожужжали уши в Европе и, в последнее время, у нас, в России? Очень часто бывает, что явится новое слово и смутное связанное с ним понятие, все начинают говорить это слово, цитировать его, как что-то всем известное, и неспециалисты дела и даже специалисты, но люди, никогда не исследующие основательно мысль, начинают верить, что под этим смутным понятием таится какая-то мысль, целая история мысли — наука. Новое поколение уж преклоняется перед признанным авторитетом, и никто не хочет дать себе труда добраться до источника. Это само случилось и у нас с системою Песталоцци, которой вовсе нет и не было, и с так называемым наглядным обучением, которого нет и быть не может. Что же такое Песталоцци и знаменитая система, которой столько злоупотребляют в наше время? Песталоцци никогда не был теоретиком, никогда не был философом и не оставил нам никакой системы педагогии. Когда я только начинал заниматься педагогией, — имя Песталоцци и ссылки на его мнимую теорию ввели меня в то же заблуждение, в какое и теперь вводится большинство публики. Перечитавши всё, что написал Песталоцци и что об нем было писано, я убедился, что Песталоцци никогда не был философом, не положил никаких новых оснований в так называемую науку воспитания. Песталоцци вовсе не был философом, как Руссо, Кант и Шеллинг — он был только хороший учитель. Ежели уж непременно отыскивать заслугу Песталоцци в философии педагогии, то заслуга эта будет состоять в дальнейшем развитии и применении мысли Руссо — свободы и самодеятельности в воспитании. Простая мысль эта, разбросанная по разным мелким сочинениям, оставшимся от Песталоцци, состоит в следующем: «*Человек в действительной жизни поучается не одним только словом, но и посредством всех своих чувств. В старой же школе способ поучения состоял только в передаче слова; почему бы и в школе не ввести способа передачи, действующего на все чувства ребенка?*»

Мысль эта совершенно ложна и совершенно справедлива. Ошибка состоит в том предположении, что школа дает какие-нибудь новые понятия. Ошибка состоит в неуместном сравнении школы с жизнью, в перенесении жизненных приемов в школу и школьных приемов в жизнь. Одинаково неуместно и невозможно в школе толковать ребенку о частях человеческого тела или о форме стола, как неуместно и невозможно пойти с детьми за грибами и за ягодами и во время прогулки принуждать их наблюдать споры в грибе и семена в ягоде. Забыто то, что школа не дает никаких новых понятий, не может давать их, и что не в том ее задача. Задача школы состоит только в классификации понятий, вынесенных из жизни: ни учить говорить, ни учить считать, ни учить созерцать невозможно в школе. Задача школы состоит только в приведении к сознанию уже усвоенного процесса выражения мысли, счисления и созерцания. В этом-то и состоит несправедливость мысли Песталоцци. Вследствие этого оказалась неисполнимость этой мысли для самого изобретателя ее, и из этой-то ошибки вытекали и вытекают все несообразности и ничем необъяснимые нелепости общенаглядного учения у нас и за границею. Дошли до того, что обучают детей смотреть, щупать и слушать. Обучают детей говорить и соображать, что один и один — будет два (арифметика по методе Грубе, Паульсона); доходят до того, что с четырех-пяти-летнего возраста вместо игр устраивают поучительное занятие и беспрестанно заставляют детей наблюдать и соображать (Kindergärten Fröbel). [1] Но для того, чтобы дойти до такого непонятного бессмыслия, необходима должна была быть в мысли Песталоцци другая, глубокая, справедливая сторона, которая и ввела в заблуждение всю толпу педагогов-практиков, не имеющих привычки вдумываться в сущность вопросов. Эта сторона действительно существует и состоит в следующем: школа не дает никаких новых понятий, а только непосредственное, жизненное отношение к предметам поучает и дает новые понятия. Школа никогда этого не делала и не в состоянии этого делать. Но школа никогда не понимала своего бессилия в этом отношении и забывала то, что если бы жизнь не подготавливала к ней учеников, не давала бы ее ученикам того материала, который будет перерабатывать школа, школа была бы бессильна и бесплодна.

[1] [детские сады Фрёбеля.]

Школа в своем наивном заблуждении предполагала, что она одна дает понятия, знания, и с досадой и упреком смотрела на жизнь, которая в своей свободной конкуренции отбивала у ней учеников. Школа думала, что без участия жизни она может давать знания ученикам, но такое знание могло быть воспринимаемо только одним путем — памятью. Так учились и буквы, и склады, и процесс чтения, и история, и география, и даже математика. Ежели оставалось у нас что-нибудь в голове из выученных наизусть букв, то только потому, что формам линий и сочетаниям их мы научились из жизни. Ежели оставалось что-нибудь из выученного наизусть, то только потому, что мы узнавали человеческое слово, которому мы научились из жизни. Ежели помнишь что из истории, то только потому, что узнал из жизни — что такое царь, что такое народ, что такое война. Ежели помнишь таблицу умножения, то только потому, что в жизни научился считать бабки. Жизнь бессознательным путем дает понятия, школа сознательным путем приводит их в гармонию и систему.

Идеал выгоднейших условий для образования составляет соразмерность приобретения знаний из жизни и классификации их в школе.

Школа, в своем заблуждении, для высших классов общества, давно уже перешла ту границу, которую ей положила природа человека. Она захватила область жизни.

Детей заучивают.

Школа классифицирует мнимые знания, которых не успел ребенок приобресть в жизни, предполагая, что она может давать новые понятия. Происходит странная путаница: школа думает давать новые понятия и ничего не дает. Человек же приобретает новые понятия только бессознательным путем. Свобода есть наивыгоднейшее условие для приобретения наибольшего числа понятий. Школа лишает ученика свободы, и потому, полагая, что она дает ему новые понятия, только лишает его возможности приобретать, стесняет его школьными условиями. Ребенок, с пяти лет отданный в школу, приобретает свои понятия только из школьной жизни, из отношений с товарищами, с учителями, с книгами. Понятия его малы и узки и потому в школе легко классифицировать их.

Старая история, про которую я уже говорил не раз. Трудно учить мальчика, которому мы дадим простор своеобразного

жизненного развития, трудно написать книгу для так называемого простолюдина, а учить мальчика, который прошел уже через всю расставленную для него съуживающую и умаляющую лестницу учебных предметов, ребенка, которого мы уже прогнали сквозь строй школьной жизни, того ребенка учить легко. Ничего нет легче, как быть профессором университета, и ничего нет труднее, как быть народным учителем: в первом случае все вопросы и трудности уже предвидены, во втором — ширина требований поражает и ужасает нас.

Мысль Песталоцци справедлива в том смысле, что действительные знания приобретаются только непосредственным, жизненным путем, и что для увеличения массы понятий необходимо усиление способов приобретения по этому пути. Но мысль его несправедлива в смысле перенесения непосредственного способа приобретения в школу. Непосредственный способ приобретения понятий требует полной свободы, и потому руководить им невозможно. Непосредственный способ приобретения знаний требует не только внимания, но увлечения, полного отдания себя впечатлению, а такого увлечения нельзя искусственно производить в школе. Для того чтобы ребенок узнал, что̀ такое лошадь и все части ее тела, надобно, чтоб он когда-нибудь полюбил всей душой свою или отцовскую живую лошадь. А этой любви и вытекающего из нее внимания и наблюдательности нельзя произвесть в школе.

Школа обязана только классифицировать те увлечения и вытекающие из них наблюдения, которые произвела жизнь. Классификация же эта есть наука, имеющая свои законы, а не предметные уроки и наглядное обучение, не имеющие никакой внутренней системы и потому никакого обаяния на ум учеников.

Есть наука — есть жизнь; каждая имеет свои требования, свои законы и свою притягивающую силу для человека. Наука есть только сознание жизни, — среднего ничего не было и быть не может.

Только наука, не удовлетворяющая жизни, отставшая от нее, и еще более отставшая педагогика может бросаться в такие компромиссы, как наглядное обучение. Только ребенку, дошедшему до того, что он в жизнь свою не видал дерева и колоса ржи, может быть необходимо показывать эти предметы в школе. До тех пор пока ребенок не полежит в поле ржи, бессозна-

тельно выдергивая и переламывая колосья, пока не заглядится на взмахи топора мужика, срубающего дерево, не поковыряет ногтем коры этого дерева, — до тех пор он не узнает ни ржи, ни дерева, несмотря на наилучшие выставки разрезов дерев и колосьев. Грустно подумать о тех тысячах мучимых детей, о тех тысячах забитых детских светлых и поэтических душах, вследствие того несчастного недоразумения, которое принято называть великою мыслью великого Песталоцци. Ежели уже хотите, чтобы это была великая мысль, то она может быть великою только в следующем смысле: *главное средство для приобретения знания есть непосредственное отношение к явлениям жизни. Непосредственное отношение к явлениям жизни требует полной свободы. Школа, учитель, книга, — суть такие же явления жизни, как и родительский дом, работа, лес и небо. Для того чтобы в школе приобреталось наибольшее число знаний, пусть отношения учеников к школе, к учителю, к книге будут так же свободны, как и отношения этих учеников к природе и ко всем жизненным явлениям.*

Лучший признак несостоятельности методы наглядного обучения есть упадок этой системы в Германии и Швейцарии. Кроме самых уродливых толкований о том, что стол имеет четыре ножки и пол внизу, а потолок наверху и т. п. (и то в заведениях для самых малолетних детей), я ничего на практике не встретил в Германии и Швейцарии из методы наглядного обучения. Точно так же, как и тот путешественник, которого приводит г. Перевлесский в своем предисловии «предметных уроков», я нашел мнимое приложение мнимой мысли Песталоцци только в нормальных лондонских школах. Там я не раз присутствовал на уроках — object lessons,[1] и наблюдения над практикою окончательно убедили меня в ложности теории. Любезный директор лондонской школы, по моей просьбе, сделал экзамен ученикам из предметного урока on cotton — хлопчатая бумага. Надо было видеть спокойную самоуверенность директора, когда он и учитель делали вопросы о том, какое растение — хлопчатая бумага? как оно обрабатывается? где производится? каким путем приходит к нам и как выделывается на фабриках? Ученики отвечали отлично, очевидно наизуст. Я попросил позволения сделать от себя несколько вопросов. Я спросил:

[1] [предметные уроки.]

к какому классу растений принадлежит хлопчатая бумага; спросил — какая почва нужна для нее; спросил — сколько весит кубический фут хлопчатой бумаги при укладке? спросил — как укладывается хлопчатая бумага; что стоит перевозка ее, нагрузка и выгрузка; какие химические составные части ее; что сделается с ней, когда она подмокнет; как отличить нитяную ткань от бумажной, и отчего бумажные произведения не идут прямо к нам в Петербург, а через Англию; какое влияние имело на рабочий класс введение бумаги в употребление, и как устроена наилучшая машина для пряжи бумаги? Все эти вопросы, кажется, относились к предмету бумаги, но, разумеется, ответить на них ученики мне не могли. Всякий работник бумажной фабрики ответил бы мне на большинство из них, ученики же отвечали мне на известные вопросы, почему-то усвоенные к предметному уроку бумаги. Они отвечали наизуст о том, что бумага родится в теплом климате, о попытках, которые деланы в Африке и на юге Европы; описывали подробно морской путь; рассказывали, как впервые была открыта польза бумаги; описывали различные фабрикаты из нее; но, очевидно, нет причины, по случаю хлопчатой бумаги, отвечать на те вопросы, на которые они отвечали, а не на те, которые я задал. Единственная причина та, что так хотелось учителям; а учителям хотелось оттого, что они другого не знали. Кажется, нечего доказывать, что возьмите не только хлопчатую бумагу, но какой хотите предмет: кусок хлеба, кусок сала, и описывая этот предмет, вы можете коснуться решительно всех наук. Но вопрос в том, в какой мере вы коснетесь той или другой науки. Тут нет законов и нет границ. Ведь подразделение наук не выдумано каким-нибудь одним немцем, а оно лежит в свойстве человеческой природы. Основания этого подразделения лежат в уме каждого ребенка. Ежели я говорю о хлопчатой бумаге в отношении ботаники, то я должен дать ответ ребенку на все вопросы, которые он только в состоянии сделать мне в этом отношении, т. е. я читаю ему курс ботаники; ежели я говорю о пути, которым проходит хлопчатая бумага, то чтоб ответить на все его вопросы, я должен прочесть ему курс географии. То же самое в химическом, торговом, историческом отношении. Ежели я не подчинюсь этим вечным требованиям разума, называемым наукой, для меня нет никакого руководителя, нет никаких границ. Я должен поучать, как поучает сама жизнь, руковод-

ствуясь только тем, что приятно и занимательно для ребенка. Ежели же я хочу сам руководить ребенка по этому пути изучения, то я должен найти новые основания подразделения наук. Партизаны предметных уроков как будто и делают это. Они подразделяют науку не так, как прежде подразделяли — на историю, химию, механику и т. д., а подразделяют неизвестно почему на хлопчатую бумагу, капусту, самовар и т. д. Произвол и деспотизм преподавания, при таком способе подразделения, только становится вдвое тяжелее. Прежде произвол состоял только в том, что учат ученика тому, что̀ учителя считают полезным, теперь же заставляют учить его, т. е. усвоивать себе знания только тем путем, который нравится учителю.

Я был один раз в петербургской воскресной школе и имел случай следить за толкованиями одной дамы своей ученице. Дело шло о посещении тремя странниками Авраама. Авраам умыл ноги своим странникам. Милая наставница не упустила этого случая, чтобы сделать вопрос ученице — почему Авраам омыл ноги странникам, а в наше время этого не делают? Милая наставница объяснила, что тогда ходили пешком, в сандалиях и по песку; сделала отступление о древней обуви, о пустыне, о корабле пустыни — верблюде и зоологических его свойствах. Толкования эти продолжались минут пять. Ученица еще видимо находилась вместе с странниками у входа палатки, и я с ней вместе льстил себя надеждою, что теперь дело дошло опять до истории. Но милая наставница, видимо воодушевленная вниманием, с которым я ее слушал, и желая показать себя, перевела дух, собралась с мыслями и вдруг сделала вопрос о том, как теперь переезжают с места на место, и самым естественным образом дело дошло до пара, локомотива и т. д.

Предметные уроки, которые я слышал в Лондоне, ничем не лучше предметного урока этой дамы. Я предпочитаю даже урок дамы: в нем, по крайней мере, дан полный простор воображению. В лондонских же предметных уроках установилась какая-то общая казенная мера, имеющая столь же мало основания и требующая так же, как и урок дамы, только покорного заучивания от учеников.

Г. Перевлесский в своих предметных уроках, как бы чувствуя этот недостаток, старается сколь возможно ограничить круг знаний, которые он хочет передать по случаю известного предмета; но нам кажется, что произвол учителя и требование

голословного заучивания со стороны учеников не будут уничтожены до тех пор, пока круг предметных уроков не будет съужен до бесконечно малого, т. е. до нуля.

Как сказано выше, прием предметных уроков есть прием жизненный, который не может быть подведен ни под какие формы. Первое и единственное условие его есть — свобода.

«Приучать детей со вниманием рассматривать окружающие предметы и при этом с точностью описывать собственные их впечатления, кажется, должно быть первым шагом в деле воспитания», говорит г. Перевлесский.

Следовательно, г. Перевлесский хочет учить детей созерцанию и разговору. Неужели школе больше делать нечего, как учить детей тому, чему легко и незаметно учит жизнь? Ведь и я, и г. Перевлесский, и каждый 15-ти-летний мальчик знаем всё это, никогда не учившись. Мало того, что мы это знаем, — вспоминая свое самое отдаленное детство, я не помню ни одной минуты, где бы мне чувствовался недостаток в уменьи созерцать и говорить. Отчего же не учить людей дышать и переваривать пищу? Может быть, люди еще были бы лучше, если бы умели делать это по руководству.

Вот первые образцы:

Урок I.

Преподаватель. Что это я держу в руке?
Ученики. Кусок стекла.

По моему предположению, ученики скажут: оскреток, черепок или просто стекло.

Преподават. Как пишется слово стекло? (Тогда учитель пишет слово «стекло» по средине доски и говорит классу: это предмет нашего урока.) Вы все рассматривали стекло; что жь вы в нем приметили? можете ли об нем сказать мне что-нибудь?[1]
Ученики. Оно блестяще.

По-моему же, на это все ученики скажут, что на стекле пузыри или пятна, или оно остро с угла, но никогда ни один не скажет, что оно блестяще. Дети сначала усваивают себе край-

[1] На первых порах преподаватель не употребляет слова «качество», тем более свойство, потому что дети, по всей вероятности, не поймут ни того, ни другого слова и затруднятся ответом; впоследствии из частого употребления этого слова они узнают его значение, и тогда можно смело его употреблять.

ности. Для ребенка блестяще солнце, металл на солнце, алмаз, но с понятием стекла он еще не связывает понятия блеска.

Преподават. (Тогда преподаватель, написав в заглавии слово: *«качества»*, пишет под ним: *«оно блестяще»*.) Возьмите его в руку и ощупайте его; что же вы замечаете (ощущаете)? [1]

Неужели жизнь недостаточно упражняет различные чувства? В то самое время учитель толкует признак гладкости стекла; ученик ощупывает стол снаружи и снизу и сличает.

Слово «качество» можно написать сверху и поставить две точки, но дать детям понятие о том, что̀ мы разумеем под качеством невозможно, тем более, что вникнув хорошенько в дело, мы сами не знаем, что такое качество, и какое различие качества от явления, сущности и т. п.

Ученики. Оно холодно. (Качество это также пишется под первым.)

Преподават. Ощупайте его еще раз, сравните его с губкой, что̀ висит на доске, и скажите, что такое еще вы заметили в стекле? [2]

Боюсь тоже, что, ощупывая стекло, дети не скажут, что оно холодно, гладко и твердо. Они скажут скорее, что оно шаршаво, склизко, визжит как по нем проведешь, что оно пачкается и что оно *нетвердо*. Самые существенные признаки им так хорошо известны, что они не назовут именно их, а противоположные нетвердо, шаршаво и т. д. Даже при сравнении с губкой их поразит преимущественно различие формы и то, что губку можно уронить, а стекло нельзя, что губка не порежет, а стекло порежет, и тысячи других признаков назовут они, только не существенные — именно потому, что признаки эти слишком хорошо им известны. Эти же признаки, как, например, гладкий и шаршавый, они найдут не в сравнении губки и стекла, а в сравнении двух стекол.

Ученики. Оно гладко, — оно твердо.

Преподават. Кроме этого куска, где вы еще видите стекло в классе?

Ученики. В окнах (в дверях — если они со стеклами).

Другого сказать не могут ученики, но зачем?

Преподават. Посмотрите в окно, и скажите, что вы там видите.

Ученики. Сад.

---

[1] Долг преподавателя — последовательными вопросами непременно упражнять различные чувства.

[2] Преподаватель, чтобы дать ученикам легче заметить, что стекло гладко, заставляет сравнивать стекло с другим предметом, совершенно ему противоположным по качеству.

Я думаю, ученики не скажут: сад, а дерево, дорожку, мужика и т. п. находящееся в саду.

Преподават. (Затворяет ставни.) Ну, теперь что вы видите?
Ученики. Теперь ничего не видим.

Ученики скажут — видим ставни, или чуть видно вас и т. п.

Преподават. Отчего же вы ничего не видите?
Ученики. Оттого, что застят, мешают ставни.

Ученики скажут: оттого, что темно. А отчего темно? Оттого, что ставни закрыты.

Преподават. Какую разницу вы замечаете между ставнями и стеклом?
Ученики. Сквозь стекло можно видеть, а сквозь ставни — нет.

Ученики скажут: ставни деревянные, а стеклы стеклянные. Но положим, учитель будет показывать какой-нибудь предмет сквозь стекло и доску.

Преподават. Можете ли вы мне назвать это качество стекла одним словом?
Ученики. Нет.
Преподават. Слушайте внимательно, я скажу вам это слово: *прозрачно.* [1] Что же вы станете разуметь, когда я скажу вам, что такое-то вещество прозрачно?

Что такое вещество? для ребенка нет ни слова, ни понятия вещества, — есть: стекло, стол и т. д.

Ученики. Что сквозь него можно видеть.

---

[1] Что стекло прозрачно, дети, без сомнения, хорошо знают: но качество это так обыкновенно, что они могут его и не заметить, пока не выставишь его перед ними. Сознавая качество, но не умея его назвать, дети почувствуют надобность в определенном выражении—термине, чтобы выразить понятие, ими составленное и сознаваемое: тогда учитель дает название этому качеству, как знак для него, чтоб напечатлеть его в их уме и памяти. Чтоб увериться, действительно ли дети поняли и усвоили значение слова, можно потребовать от них применения этого качества к другим предметам.

Чтобы уяснить название этого качества, надо показать происхождение этого слова и сходство его с *видеть* по значению. Как вы называете тех, у кого глаза не видят? Слепыми. А как называете тех, у кого глаза видят? Зрячими, т. е. видящими. Значит, *зрячий* и *видящий* одно и то же означают, значит, что *зрит* и *видит* одно и то же? Как говорят про слепого, который стал опять видеть? *Прозрел*, т. е. стал видеть. Итак, кроме *видеть* у нас есть еще слово, которое тоже значит: это — *зреть*; только оно реже употребляется первого; от него-то происходят слова: *зрячий*, *зрак*, *взрачный* (видный, пригожий), *невзрачный*. Что вы разумеете, когда услышите: у нас дом протекает? Что сквозь крышу течет. Какая часть слова указывает на *сквозь?*—про. Скажите мне несколько слов, у которых было бы приставлено *про*: пролезть, *провертеть*. И так *про* значит сквозь, *зрачный* — видный, следовательно *прозрачный* — *сквозь-видный*.

Ответ этот несправедлив. Сквозь стеклянный куб ничего нельзя видеть, а он прозрачен.

Преподават. Справедливо. Вспомните другое что-нибудь прозрачное.
Ученики. Вода.

Вода непрозрачна в смысле возможности видеть насквозь, и при понятии воды ученику представится река, колодезь, ведро, графин, сквозь которые нельзя видеть.

Преподават. Ежели бы мы уронили это стекло, или бросили мяч в окно, что бы тогда случилось *с тем или другим?*

(С мячом или со стеклом?)

Ученики. Стекло бы легко и скоро разбилось в дребезги. Оно хрупко.

Это правда. Но зачем было это говорить?...

Преподават. Что бы сделалось со ставнями, ежели бы я также уронил их?
Ученики. Они бы не разбились.
Преподават. Но ежели бы я очень крепко, сильно ударил по ним чем-нибудь твердым, например топором; что бы тогда с ними случилось?

Топором или обухом? Топором разрубил бы, а обухом расшиб бы. Как же учитель, обучающий точности, сам так неточен на каждом шагу! А потому, что точность эта невозможна. Совершенная точность слов будет равняться совершенному отсутствию мысли.

Ученики. Они бы раскололись.
Преподават. Можно ли поэтому назвать дерево хрупким?
Ученики. Нет.
Преподават. Какие же вещи называются хрупкими?
Ученики. Те, которые легко разбиваются.

Вот качества, которые, вероятно, могут придти в голову детям при первом взгляде: все качества эти записываются на доске и таким образом могут служить детям упражнением в чтении по складам. Потом всё стирается с доски, и ежели ученики умеют писать, так их заставляют написать урок на доске или в тетради.

Что тут узнали ученики? что *стекло* пишется через *е*, что слово *прозрачное* происходит от *про* и *зреть*, что *про* означает *сквозь* (что совершенно несправедливо — *простой, противный, проиграл, простился).* Остальное всё сказали сами ученики по предположению даже г. Перевлесского. Они бы сказали то же

самое без вопросов, когда бы им понадобилось. За что же, ради Бога, скажите, за что же вы их мучили?

Г. Перевлесский говорит:

Приучать детей со вниманием рассматривать окружающие предметы и при этом с точностью описывать собственные их впечатления, кажется, должно быть первым шагом в деле воспитания.

Период детства обозначает себя постоянным действием созерцательных способностей.

Что такое созерцательные способности?

Ясно, ими и должно начаться правильное умственное образование. Развитие этих способностей может придать живость личностям сонливым и вялым, степенность и серьезность — ветреным и резвым.

Почему?

В то же время оно может способствовать раздельной ясности понятия.

Что такое — раздельной ясности понятия?

которая есть прочное основание всех будущих приобретений, и без которой все наши суждения шатки и неосновательны, а умозаключения непоследовательны и неубедительны.

Почему?

И со временем, когда круг умственного зрения увеличится, откроются перед ним и длинные страницы истории, и широкое, необъятное поле науки, ум, издетства привыкший к точному исследованию, будет удовлетворяться одною достаточною ясностью как в нравоучениях истории, так и в выводах науки.

Что это такое? Неужели тут есть какой-нибудь смысл? И заметьте, это пишет автор многих книг об изучении русского языка и пишет к сведению преподавателей. Faites ce que je dis; mais ne faites pas ce que je fais — делайте, что я говорю, а не то, что я делаю, — надо сказать учителям предметных уроков, в которых учат детей тому, чего никто не знает.

Перевертываю еще 40 страниц.

Урок IX.

Наперсток.

Части.	*Качество.*
Внутренняя часть:	Он полый
наружная	металлический
поверхность	исколотый (истыканный)
дно	белый
кольцо	блестящий
край	непрозрачный
ободок	твердый
ямочки	выпуклый (обронный).

Внутренность гладка.

Наружная часть неровна, рябовата.

Употребление: во время шитья предохранять палец от уколотья иглою.

Как г. Перевлесский, так и каждый семилетний мальчик знает все эти признаки, исключая несуществующих слов «обронный» и т. п. Г. Перевлесский и каждый семилетний мальчик знают еще, кроме этих, много других качеств наперстка (хотя, по-моему, не может быть качеств у наперстка), — что наперсток уже кверху, шире книзу, гладкой внутри, хлопает, когда выдернешь из него палец, катается по столу, и много других признаков и частей, кроме описанных г. Перевлесским. В наперстке есть верх, низ, середина, разрез, составные части его суть тоже кислород, железо, и т. д.

Почему же только выбраны известные качества и известные части предметов? — Чтобы ученик произнес их так, как хочет г. Перевлесский, надо только учителю заучить вопросы, а ученику понять, что от него не требуют никакой работы мысли или воображения. Ребенку надо только убедиться, что ему надо как можно глупее отвечать на вопросы учителя. Я бы советовал только каждому, желающему учить по методе г. Перевлесского, прочесть самому *всю* книгу.

Детский мир. Автор говорит в предисловии, что при составлении книги он имел троякую цель: упражнение в языке, соединенное с постепенным изучением практической грамматики; умственную гимнастику и сообщение возможно бо̀льших полезных сведений. Первая цель, как мне кажется, достигается при всякой книге; второй, я откровенно говорю, не понимаю. Умственной гимнастикой, в тесном смысле, могут быть признаны только математика и языки; да и вообще всякое занятие составляет умственную гимнастику. Последняя цель — сообщение наибольшего числа полезных сведений, — очевидно, была главною у автора. С этой точки зрения мы будем преимущественно рассматривать книгу, не упуская однако из виду и первой цели, которая, по нашему мнению, преимущественно может быть достигнута выбором статей, написанных наилучшим языком. Так как я не согласен с самым основанием, побудившим автора составить книгу, и так как я не знаю ничего унизительнее для критика, как придирки и подтрунивания над книгой с помощью урывочных выписок и вопросительных знаков, и так как разбираемая книга есть, очевидно, плод серьезного и добросовестного труда, я выбираю себе случайное число 40 и через каждые 40 страниц буду выписывать и рассматривать попавшуюся мне статью, тем более, что

при таком способе я буду иметь дело с статьями каждого отдела.

ДЕТИ В РОЩЕ.

1. Двое детей, брат и сестра, отправились в школу. Они должны были проходить мимо прекрасной, тенистой рощи. На дороге было жарко и пыльно, а в роще прохладно и весело.

— Знаешь ли что? сказал брат сестре: — в школу мы еще успеем. В школе теперь и душно, и скучно, а в роще должно быть очень весело. Послушай, как кричат там птички; а белок-то, я думаю, белок сколько прыгает по веткам! Не пойти ли нам туда, сестра?

2. Сестре понравилось предложение брата. Дети бросили азбуку в траву, взялись за руки и скрылись между зелеными кустами, под кудрявыми березками. В роще, точно, было весело и шумно. Птички перепархивали беспрестанно, пели и кричали; белки прыгали по веткам; насекомые суетились в траве.

3. Прежде всего дети увидели золотого жучка.

— Поиграй-ка с нами, сказали дети жуку.

— С удовольствием бы, отвечал жук, — но у меня нет времени: я должен добыть себе обед.

— Поиграй с нами, сказали дети желтой, мохнатой пчелке.

— Некогда мне играть с вами, отвечала пчела, — мне нужно собирать мед.

— А ты не поиграешь ли с нами? спросили дети у муравья. Но муравью некогда было их слушать: он тащил соломинку втрое больше себя и спешил строить свое хитрое жилье.

4. Дети обратились было к белке, предлагая ей также поиграть с ними; но белка махнула пушистым хвостом и отвечала, что она должна запастись орехами на зиму. Голубь сказал: «я строю гнездо для своих маленьких деток». Серенький зайчик бежал к ручью умыть свою мордочку. Белому цветку земляники также было некогда заниматься детьми; он пользовался прекрасной погодой и спешил приготовить к сроку свою сочную, вкусную ягоду.

5. Детям стало скучно, что все заняты своим делом и никто не хочет играть с ними. Они подбежали к ручью. Журча по камням, пробегал ручей через рощу.

— Тебе уж верно нечего делать, сказали ему дети: — поиграй же с нами!

— Как! мне нечего делать? прожурчал сердито ручей: — ах, вы, ленивые дети! Посмотрите на меня: я работаю днем и ночью, и не знаю ни минуты покоя. Разве не я пою людей и животных? Кто же, кроме меня, моет белье, вертит мельничные колеса, носит лодки и тушит пожары? О, у меня столько работы, что голова идет кругом! прибавил ручей и принялся опять журчать по камням.

6. Детям стало еще скучнее, и они подумали, что им лучше было бы пойти сначала в школу, а потом уже, идучи из школы, зайти в рощу. Но в это самое время мальчик приметил на зеленой ветке крошечную, красивую малиновку. Она сидела, казалось, очень спокойно и от нечего делать насвистывала превеселую песенку.

— Эй, ты, веселый запевало! закричал малиновке мальчик: — тебе-то уж, кажется, ровно нечего делать: поиграй же с нами!

— Как! просвистала обиженная малиновка, — мне нечего делать? Да разве целый день я не ловила мошек, чтобы накормить моих малюток? Я так устала, что не могу поднять крыльев; да и теперь убаюкиваю песенкой моих милых деток. А вы что делали сегодня, маленькие ленивцы? В школу не пошли, ничего не выучили, бегаете по роще, да еще мешаете другим дело делать. Идите-ка лучше, куда вас послали, и помните, что только тому приятно отдохнуть и поиграть, кто поработал и сделал всё, что обязан был сделать.

Детям стало стыдно: они пошли в школу и хотя пришли поздно, но учились прилежно.

Язык этой статейки совсем нехорош. «Послушай, как *кричат* там птички; а белок-то, *я думаю*, сколько прыгает по веткам». Во-первых, птички *не кричат*. Это знает всякий ребенок, еще неиспорченный в школе школьным языком; во-вторых, вся разговорная фраза эта, с прибавлением частицы *то* и вставочных *я думаю*, так искусственно склеена, что ни один учитель, тем менее ученик, не будет в состоянии произнести ее естественно. Такого рода образцы с уменьшительными — жучок, зайчик и т. п. образуют ту ложную манеру языка и декламации, которая, к несчастию, так царствует в наших учебных заведениях.

Теперь о содержании. Где и какие даются тут сведения ученику? Если мораль, что надо учиться прилежно, потому что у всякого есть свое дело, то, я думаю, опытом дознанная истина, как дети не любят пошлую мораль, уже всем известна. При том же мораль эта совершенно несправедлива. Ежели голубок *строит* свое гнездо, земляничка приготовляет свою сочную ягодку и зайчик моет свою мордочку в ручье, из этого никак не следует, чтобы детям нужно было идти в школу. Они тоже хотят мыть свою мордочку в ручье и наливать ягодки своих щек, бегая по лесу. Я не согласен, чтобы дети не любили мораль: они любят мораль, но только умную, а не глупую. У них, я не скажу столько же, у них больше здравого смысла, чем у нас. Один любезник-господин привез в подарок моему пятилетнему племяннику швейцарский шале в два вершка вышиною, и всё рассказывал, как он будет жить с ним вместе в этом шале. Николинька всё молчал, но, видимо, был оскорблен. Когда господин ушел, несмотря на радость, доставленную ему подарком, Николинька с озлоблением сказал мне: «ах, какой он глупый, разве он не знает, что нам нельзя влезть в это шале». Точно тоже говорят и думают все дети при чтении таких книжек, как «Дети в роще». Морали тут нет, потому что она бессмысленна; занимательности тоже: сказка-не-сказка, правда-не-правда. Сведений тоже нет. Содержание и язык тоже фальшивые и дерут ухо каждому ребенку.

Перевертываю 40 страниц.

Слон.

В животном царстве, при всем его огромном разнообразии, ни одно животное не обращает на себя столько нашего внимания, как слон. По

величине своей он уступает только одному киту, а понятливостью превосходит обезьяну.

В вышину слон бывает от 8—12, а в длину от 12—16 футов; весит более 150 пудов. Его толстая, грубая, как мозоль, кожа покрыта редкими жесткими волосами, и пуля не пробивает ее. Голова у слона велика и несколько продолговата; небольшие глаза с ресницами смотрят умно; широкие, отвислые уши висят; рот приходится почти у самой груди. Передних зубов бывает обыкновенно два, и то только в одной верхней челюсти; клыков вовсе нет; число коренных бывает различно, от 1—3 в каждой челюсти. Зубы эти в длину имеют от 2—5 футов и весят от 20—48 фунтов. Бивни у самцов бывают еще длиннее, до 8 футов, и весят иногда до трех пудов; в продаже они известны под именем слоновой кости. Подпорою слону служат четыре непомерно толстые ноги; на каждой ступне у него по пяти пальцев, так плотно обтянутых толстою кожей, что присутствие их можно узнать только по выдающимся копытам. Но самая интересная часть слонового тела — хобот. Он составляет продолжение носа, всегда бывает необыкновенно подвижен и часто в длину имеет от 7—8 фут.: животное однако совершенно произвольно может втягивать его в себя и сокращать до 2 футов. На конце хобота отросток в роде пальца, в средине хобота проходят две носовые ноздри. Хобот состоит весь из верхней кожаной оболочки, нервов и мускулов и потому представляет собой самый совершенный по чувствительности орган осязания. Слон своим хоботом делает всё, что делаем мы руками: он может свертывать его и развертывать, поворачивать в разные стороны; а кончиком своего хобота слон поднимает с земли самые маленькие монеты, отпирает ключом замки, раскупоривает бутылки, срывает цветы, набравши воды, брызгает ею как из фонтана и пр. Кроме удивительной чувствительности, хобот наделен необыкновенною силою, так что одним ударом его слон может убить человека, высоко поднимает с земли тяжести весом до 200 фунт.; на себе же слон может нести от 2000 до 4000 фунт.; вообще он обладает силою 6-ти лошадей. Когда слон идет обыкновенною своею походкой, то лошадь догоняет его только рысью; впрочем слоны могут бегать и плавают хорошо. Живут слоны большими стадами, иногда в 400 голов, в тенистых лесах внутренней Африки, в южной Азии и на островах Цейлоне и Суматре; доживают до 200 лет. Питаются слоны растительною пищею, любят хлебные растения и потому часто причиняют страшный вред полям, засеянным рисом. Содержание ручных слонов обходится весьма дорого: средним числом полагается слону в сутки до 100 фунт. вареного рису и столько же травы или листьев.

Как на образец языка, которому поучает «Детский мир», прошу читателя обратить внимание на следующее предложение: «В животном царстве, при всем его огромном разнообразии, ни одно животное не обращает на себя столько *нашего* внимания, как слон». Вся эта, составленная из неясных литературных слов, закрученная фраза значит только: слон чуднее всех животных.

«По величине своей он уступает только одному киту, а понятливостью превосходит обезьяну». Это значит: только один кит больше его, а он умнее обезьяны.

Неужели нужно сказать «уступает и превосходит», неужели нужно учить детей говорить или писать таким образом? Скажешь: *уступает киту ростом и превосходит обезьяну умом*

и как будто выходит что-то похожее на мысль, а скажешь: он меньше кита и умнее обезьяны, и очевидно становится, что связаны эти два сравнения решительно ни к чему. Весь язык книги таков. Под напыщенностью и неестественностью фразы скрывается пустота содержания. Посмотрим теперь, какие же даются ученику полезные сведения в таких статьях.

В предисловии автор говорит, что при выборе статей он руководствовался тремя соображениями: чтобы сообщаемые сведения были 1) истинны, 2) полезны и 3) доступны. О занимательности автор не позаботился, хотя занимательность есть единственный признак как полезности, так и доступности. Чем же руководствовался автор для достижения двоякой цели: доступности и полезности? Собственные соображения обманывают большей частью, как и в этом случае обманули г. Ушинского. Кажется, бесполезно доказывать, что пользы от знания о существовании слона нет никакой. В отношении же доступности не только язык, но и, главное, самый способ изложения совершенно не достигают цели. Рассказывается не про одного какого-нибудь слона, сделавшего то-то, или жившего так-то, — нет личности и движения в рассказе, которых требует природа ребенка, — а есть описание слоновой породы, признаков и качеств слона вообще. (Я уже не говорю о том, что автор не потрудился перевести футы на аршины.) Описание слоновой породы с ее признаками не только для ребенка, но и ни для кого не может быть интересно само по-себе. Признаки и качества эти интересны только в научном отношении, интересны только в области сравнительной анатомии. Наука вовсе не трудна и не тяжела, она, напротив, имеет свое обаяние для каждого человеческого ума, — обаяние точности, полноты и системы. Как же скоро вы лишаете передаваемые сведения их научной обстановки, так они становятся скучными и ненужными. Ежели уже вы хотите передать их, то учитесь передавать их у жизни, передавайте их в форме искусства. Есть только два выхода — или наука, или искусство; или поэтический рассказ, или научное исследование. Но то и другое слишком трудно, требует большой любви и большого знания дела. Вследствие этого-то и являются такие несчастные компромиссы, как все статьи книги Ушинского: они скучны для детей, портят их язык, потому что написаны дурным языком, и совершенно справедливо представляются детям пустою, ничего не дающею болтовнею.

Перевертывая еще 40 страниц, мы встречаем статью «Стерлядь». Тот же дурной и неточный язык, то же отсутствие содержания.

В конце статьи есть примечание, служащее учителю руководством для классификации пройденных животных. Г. Ушинский спрятал на последнем плане научную классификацию. Выбирая между способом такого описания животных, образцы которого мы приводили, и между зоологическою классификациею, — он выбрал первое, из двух зол меньшее, как ему казалось. Нам же кажется, что научная зоологическая классификация в педагогическом приложении есть такая бессмыслица, что над ней и задумываться было нечего; тем менее мы можем сочувствовать, вследствие этого, тем скучным описаниям животных, результатом которых автор видит зоологическую классификацию. Мы пропускаем «кремень» на 120 странице; его точно так же надобно ученикам выучить наизусть, чтобы что-нибудь осталось у них в голове от этой статьи.

Беру из хрестоматии опять первую и 40-ю страницу. Попадаю на стихи и на прозу. В обоих тот же ложный и дурной язык; в обоих ложная мораль, и обе на ребенка-читателя производят то впечатление, которое производит рассказчик анекдота, сам смеющийся своей будущей остроте и вызывающий у слушателей вопрос: потом что же? Каждый ребенок прочтет играющих собак и скажет: ну? — и ни один не будет в состоянии пересказать, не сделав усилия памяти.

ИГРАЮЩИЕ СОБАКИ.

Володя стоял у окна и смотрел на улицу, где грелась на солнышке большая дворовая собака Полкан.

К Полкану подбежал маленький Мопс и стал на него кидаться и лаять, хватал его зубами за огромные лапы, за морду и, казалось, очень надоел большой и угрюмой собаке. «Поди-ка, вот она тебе задаст!» сказал Володя: «проучит она тебя!» Но Мопс не переставал играть, а Полкан смотрел на него очень благосклонно.

— Видишь ли, сказал Володе отец. Полкан добрее тебя! Когда с тобою начнут играть твои маленькие братья и сестры, то непременно дело кончится тем, что ты их приколотишь. Полкан же знает, что большому и сильному стыдно обижать маленьких и слабых.

Следующая, на 40-й странице, статья из хрестоматии — басня Дмитриева: «Кот, Петух и Мышенок». В ней описывается, что мышь рассказывает, что она бежала, *как молодой мышонок, который хочет показать, что он уэжь не ребенок*. Что у петуха *две руки, служащи для полета*, что в глазах его *написана услуга*.

Мать же мышонка говорит, что петух есть *миролюбивый житель* — чего не сказано!

Вторая часть «Детского мира» начинается статьею «Поездка из столицы в деревню». Статья эта состоит из глав: 1) Столица и ее окрестности; 2) Большая почтовая дорога; 3) Деревня, уездный и губернский город; 4) Проселочная дорога; 5) Крестьянская изба; 6) Прибытие на место.

Автор в своем предисловии просит обратить внимание на эту статью и не торопиться чтением ее. Слишком легко бы было, притворяясь непонимающим замысла автора, доказать всю неприложимость, бесцельность и нескладность этой статьи, потому я старался вникнуть в предисловие и общий выбор статей книги, объяснить себе цель этого набора слов и предложений. Цель статьи, очевидно, состоит в возбуждении в детях географического интереса, интереса к тем местам, в которых они еще не были. Каким образом автор достигает своей цели. Во-первых, в книге, назначенной для большинства детей, он выбирает тех несчастных, изуродованных, убогих детей, которые ничего не видали, кроме столицы, и для них описывает небо, землю и человека, т. е. облака, захождение солнца, лес, поля, мужиков и баб. Другого содержания нет, если не признать за содержание объяснение о том, как чиновники необходимы для мужиков. Без чиновников и образованных людей, на взгляд «Детского мира», пропали бы крестьяне. Вот как объясняет это добродетельный папаша:

«Но хлеб в столицу собирается из самых отдаленных мест, по рекам, каналам и дорогам, из всех этих маленьких, бедненьких деревень. На подать, которую дает крестьянин, содержатся блестящие войска, строятся корабли и крепости; из нее же платится жалованье чиновникам. Из крестьянского оброка строятся великолепные дома, покупаются блестящие экипажи. Так маленькие, незаметные, роющиеся в земле корешки питают пышную, душистую розу, гордо качающуюся на своем тоненьком стебельке. Сорвите розу, вместо ее появится другая; повредите корень, весь куст завянет, — и пышная роза не будет больше гордо качаться на тоненькой ветке».

Отсутствие содержания таково, что не только ребенок, но ни один взрослый человек не в состоянии прочесть всей статьи. Дело только в том, что дети с папашею выехали из Петербурга, проехали по большой и проселочной дороге, заезжали на станции и в крестьянскую избу и приехали в свою деревню. Всё это написано самым дурным, т. е. гладким, литературным языком, которым пишут фельетоны и повести в плохих журналах

Каждое подлежащее с эпитетом, легкие обороты речи, милые руссицизмы, когда говорит мужик или баба с прибавлением слов *там-от-ко*, или что трава растет *гонко* и т. п., — тот самый язык, про который говорят: «приятный стиль», и про авторов которого говорят — «владеет пером». И всё это на 18 страницах. Ни одного живого прочувственного оборота, эпитета, ни одного лица, ни одной картины! И что хуже всего, как будто-бы есть картина, как будто-бы что-то описывается. Всё это набрано из плохих повестей и сьючено в одно место. Вот образец такого языка, расслабляющего, приучающего говорить слова без образов и мыслей.

«Начинало вечереть. Поверхность речки блестела розовым светом. Кое-где чернели на ней стада диких уток. Длинноносый бекас со свистом перепархивал с одного берега на другой; а белые чайки, блестя в воздухе крыльями, с печальным криком носились над водою: зорко высматривали они, не выкажется ли где-нибудь серебристая спинка маленькой рыбки. Рыболовы — так называют этих чаек — большие охотники до рыбы и в этот вечер, наверно, охотились удачно. Рыба то и дело всплескивалась там-и-сям по реке, ловя комаров и мошек, которые, ища сырости и не находя ее вверху, кучами толклись над водою, предсказывая, что и завтра будет такая же прекрасная погода. Солнце стало садиться и окрасило самыми яркими цветами, золотым, розовым и пурпуровым, серебряные облака, столпившиеся к западу, как будто затем, чтобы проводить на ночлег своего щедрого владыку, огромное, покрасневшее солнце... Отражая косвенные вечерние лучи, речка сверкала, как растопленное золото. Становилось прохладнее: а под ивами, свесившимися над водою, было уже совершенно темно. Утомленные длинной дорогой, дети чувствовали усталость».

Читая такие вещи, и ребенок, и взрослый (дети и взрослые понимают и чувствуют одинаковым образом — давно надо бы понять это), читая такие вещи, испытывают то смешанное чувство скуки и страха, которые производит в приятных формах выраженное поучение от нелюбимого и скучного учителя: «Вы знаете, как я вас люблю, милые дети, вы знаете, как всё в жизни достигается только трудом и какая есть святая вещь труд и т. д. и т. д.», говорит учитель. Ученик слушает и думает себе: ужь если непременно надо таскать меня за волосы или оставить без обеда, так поскорей, пожалуйста, — не мучай, Бога ради. — Не раз мне случалось наблюдать, что дети, читая повести в роде «Поездка в деревню», написанные таким мягким, как будто влезающим в душу языком, сейчас же становятся на стороже и ждут только того, что вот-вот изо всего этого выйдет какая-нибудь неприятность. Что хуже всего, так то, что автор описывает в статейке совершенно неизвестные ему предметы. Не говоря уже о безобразном мнимо-народном языке

с словами: *агорожа*, *тутотка* и *голову раскромсал* и т. п., тут два раза повторяется, должно быть для красоты картины, что крестьяне на телегах везли свои *тяжелые* сохи. Автору неизвестно, что соха отличается от всех других орудий землепахания именно своей легкостью, что для людей, видавших соху, с нею неразрывно связывается признак именно легкости, и что ее возят на телеге только когда сеют, — или когда у мужика одна лошадь, что бывает очень редко.

Необходимо прочесть еще следующий короткий отрывок, как образец языка и картины, очевидно взятых тоже из плохих описаний деревенской жизни:

«По обеим сторонам дороги, по волнистым холмам, подымались полосы разноцветных нив, то покрытых зеленеющими хлебами, то черных, *отдыхающих под паром*. На горизонте, где небо сходится с землею, тянулась синяя, зубчатая полоса далекого леса. В лощине, между двумя длинными холмами, виднелись соломенные крыши большого *села*, разбросанного на скате. Позолоченный крест сельской церкви ярко горел на солнце. С другой стороны дороги можно было заметить вдали небольшую *деревню*, в которой не было церкви. Под самым лесом, верст за десять, блестел чуть заметный крестик другого села. Внизу, впереди — потому что дорога шла под гору — огромное стадо паслось между молодыми кустарниками. Несколько крестьян пахали, таща *свои тяжелые сохи*, в которые были впряжены небольшие деревенские лошаденки».

Но рассуждения лучше всего. Вот перл таковых:

Вы для нас, добрые люди, работаете; а мы должны учиться, чтобы уметь строить вашу жизнь, как можно лучше. Без книг и без ученья тоже жизнь очень дурна, прибавил он, обращаясь к детям, когда старушка ушла: — будет у нас больше умных, ученых и образованных людей, тогда и в этой деревеньке, может быть, жизнь сделается лучше, удобнее и приятнее. Образованные люди придумали хорошие дороги, шоссе, паровые машины, каналы, улучшенные земледельческие орудия, фабрики. С помощью их и в эту деревню заглянет когда-нибудь образование, облегчится тяжелый труд крестьянина, выстроится школа и появятся здесь разные удобства и удовольствия жизни, о которых теперь и понятия не имеют».

Я верю в природу детей, уважаю достоинство человека, и потому убежден, что такие статьи не могут нравиться детям. Но, может быть, искусство педагогики состоит в том, чтобы продолжительной и усиленной муштровкой, наглядным обучением, деспотизмом школы и т. п. довести детей до вкуса к таким произведениям, то это был бы самый сильный упрек, который можно было бы сделать такой педагогике. У меня был только один ученик, который любил читать «Детский мир», — избалованный сын управляющего. Это было самое развратное, изолгавшееся существо: потихоньку ущипнет, украдет, оболжет, донесет учителю; возьмет «Детский мир» и, с притворной

улыбкой милого дитяти, читает и вслух рассказывает: «Дети в школе» и т. п., когда мимо идет учитель.

Перевертываю 40 страниц, мне попадается «Ньютон». Но напрасно бы я стал надеяться найти здесь лицо с интересными подробностями жизни, которое бы могло привязать ребенка. Тут вы найдете или ничего, или целый курс физики. У ребенка ничего не останется от этой статьи, если не прочтете ему целый курс физики, — не займетесь с ним месяц или два. Вот эта статья:

НЬЮТОН.

Лет за полтораста до нашего времени жил в Англии один гениальный человек и великий ученый, по имени Исаак Ньютон (родился в 1642, в год смерти Коперника, а умер в 1727 г.). Он был так умен и так много знал, что часто, смотря на самые обыкновенные предметы, видел в них то, чего не видали прежде него тысячи людей.

Однажды Ньютон, прогуливаясь по саду, увидел, как яблоко, сорвавшись с ветки, упало на землю. Тысячу раз видел он, как падали яблоки, и не обращал на это внимания, но теперь в уме его родился вопрос: почему яблоко, оторвавшись от ветки, упало на землю, а не полетело кверху или в сторону? Ньютон знал, что каждое явление должно иметь причину, и спросил себя: какая причина, что все тела падают на землю, а не летят кверху или не остаются висеть в воздухе? Подумав хорошенько об этом обыкновенном явлении, на которое до тех пор никто не обращал внимания, Ньютон решил, что в земле, должно-быть, находится такая же притягательная сила, какую давно уже заметили люди в магните, с тою только разницею, что магнит притягивает железо и сталь, а земля притягивает все тела, и твердые и жидкие, — и воду, которая потому не выливается из морей, и воздух, который потому не разлетается во все стороны.

Ньютон не остановился на таком решении: он стал наблюдать далее и скоро заметил, что не одна земля притягивает к себе все тела, но что всякое тело притягивает к себе другое. Если на спокойную поверхность воды, налитой в тарелку, бросить несколько маленьких, легких тел, т. е. таких, которые притягиваются землею не очень сильно, то все они мало-по-малу сблизятся друг с другом или пристанут к краям тарелки. Маленькая щепка, пущенная на воду, держится у большой барки, а листья и другие легкие тела пристают к берегам. Скоро Ньютон убедился, что все тела притягивают одно другое, и что если камень не летит к другому камню, лежащему возле, то только потому, что притягательная сила земли во столько раз больше притягательной силы камня, во сколько земной шар больше самого камня, т. е. в несколько сот миллионов раз. Если один мальчик везет колясочку, а другой станет удерживать ее сзади, то перетянет тот, кто из двух сильнее. Но если тот же мальчик схватится сзади за коляску, которую везет четверка лошадей, то лошади даже и не почувствуют, что кто-то уцепился сзади. Точно так же, хотя все тела, находящиеся на земле, притягиваются друг к другу, но их взаимная притягательная сила, в сравнении с притягательной силой земли, гораздо ничтожнее, чем сила мальчика в сравнении с силой четверки лошадей.

Что же такое тяжесть тела? Подымая камень с земли, мы чувствуем, как он тяжел, или, другими словами, чувствуем, как сильно тянет его к себе земля: это большее или меньшее притяжение тела землею и дает бо̀льшую или меньшую тяжесть весу. Сравнивая тяжесть тела с какою-

ниоудь испытанною тяжестью, например с тяжестью фунтовика, мы открываем *вес* тела: узнаем сколько в нем фунтов, пудов и т. д.

Желая определить тяжесть всех тел, или, другими словами, ту силу, с которою каждое тело притягивается землею, ученые стали сравнивать тяжесть каждого тела с тяжестью совершенно чистой воды, и нашли, что стакан воды в тринадцать с половиной раз легче стакана ртути, что железо в восемь с половиной раз тяжелее воды, золото в девятнадцать с половиной и т. д. Такой вес тел, взятый сравнительно с весом чистой воды того же объема, называется *относительным* или *удельным весом* и т. д.

Все остальные статьи в том же роде.

Христоматия второй части, отдел первый. «Зимняя дорога» Пушкина, ничего не дающая детям, и «Две бочки» Крылова.

«Две бочки ехали: одна с вином, другая пустая. Вот первая — себе без шуму и шажком плетется, другая вскачь несется; от ней по мостовой и стукотня, и гром, и пыль столбом; прохожий к стороне скорей от страху жмется, ее заслышавши издалека. Но как та бочка ни громка, а польза в ней не так, как в первой, велика».

Как могли *ехать бочки* и, главное, *нестись вскачь*, и *плестись шажком*, и зачем тут прохожий сторонится, и зачем всё это написано? — спросит себя сам ребенок и не даст ответа.

Далее на 40-й странице следует «Пустой остров». Не могу не выписать его весь, это слишком замечательно.

ПУСТОЙ ОСТРОВ.

Один добрый господин, желая осчастливить своего раба, дал ему свободу и подарил ему корабль со множеством драгоценных товаров. «Ступай, — сказал он ему, — плыви в чужие земли, умножь свое имущество, и всё, что ты приобретешь, будет твое».

Невольник отправился; но скоро началась сильная буря, и корабль его разбился о скалы. Драгоценные товары пошли ко дну. Все ехавшие на корабле погибли, и один только бывший раб с величайшим трудом добрался до ближайшего острова. Голодный, полуобнаженный и беспомощный, побрел он внутрь острова, горько оплакивая свое несчастие. Пройдя немного, увидел он вдали большой город из которого вышла к нему навстречу толпа жителей с радостными криками. «Да здравствует наш король!» кричали они ему; посадили его на богатую колесницу и торжественно ввезли в город. Потом ввели они его в королевский дворец, надели на него драгоценную мантию и посадили на золотой трон; вельможи окружили его со всех сторон, пали перед ним ниц и от имени целого народа дали ему клятву в верности.

Новый король думал сначала, что всё это видится ему во сне; однакожь мало-по-малу убедился, что это не сон. «Решительно ничего не понимаю», думал он: «где же были глаза у этих людей? Взять голодного, нагого бедняка и провозгласить его своим королем! Странные обычаи в этой стране».

Так думал новый король, и любопытство его было до того сильно, что он решился спросить о разрешении мучившей его загадки одного из своих приближенных, который показался ему стариком добрым и умным. «Визирь», сказал новый король старику: «объясни ты мне, пожалуйста, зачем вы меня сделали вашим королем? Как вы могли узнать, что меня выбросило на ваш берег, и что наконец из всего этого выйдет?»

— Властитель мой, отвечал ему визирь: — этот остров населен духами. Они давно уже выпросили себе у Всемогущего, чтобы он ежегодно присылал властвовать над ними одного из сыновей Адама. Творец внял их просьбам и каждый год, в один и тот же день, посылает человека на наши берега. Жители выходят к нему навстречу с радостными криками, как ты сам это видел, и провозглашают его своим королем, но только на один год. Когда же минет год и настанет роковой день, тогда они лишают его королевской власти, снимают с него все украшения и одевают его в рубище. Бывшие подданные силою тащат своего властителя на берег, кладут его в лодку и отталкивают ее в море. Эта лодка приносит его на один пустой, дикий остров: и вот, человек, который еще за несколько дней был могущественным королем, выходит на пустынный остров снова бедным, нагим и голодным. Он не находит там ни друзей, ни подданных, никого, кто принял бы участие в его несчастном положении, и если он не употребил с пользою своего царствования, то жалкую, бедственную жизнь ведет он на пустынном острове. По изгнании прежнего короля, народ спешит на берег и знает наверное, что найдет там нового, которого провидение не забывает присылать ежегодно. Таков, властелин мой, вечный закон нашего государства — и ни один король не может его отменить.

— Знали ли мои предшественники, спросил король, об участи, которая их ожидала?

— Ни от одного не был скрыт этот неизменный закон судьбы, отвечал визирь, — но многие из них, ослепленные блеском, окружающим их трон, забывали печальное будущее и дурно проводили свой год. Наслаждаясь счастием, они не хотели верить в существование пустого острова; не хотели даже думать о нем, чтобы не испортить своих настоящих удовольствий, и, переходя от наслаждения к наслаждению, как пьяные, достигали рокового дня; когда же приходил несчастный день, то все они жаловались на судьбу и проклинали свое ослепление; но уже было поздно: их без пощады кидали в лодку и предавали всем бедствиям, которых они не хотели предотвратить своею мудростью.

Рассказ визиря наполнил ужасом сердце короля; он содрогнулся при мысли о судьбе, постигшей его предшественников, и решился твердо избежать их участи. Он видел с горестью, что уже прошло несколько недель из недолгого года, и серьезно подумал о том, как бы лучше воспользоваться остальным временем своего царствования.

— Мудрый визирь, сказал он духу, — ты открыл мне ожидающую меня участь и всю краткость моей королевской власти; прошу же тебя, научи меня — что я должен делать, чтобы избежать бедственной судьбы моих предшественников?

— Вспомни, властитель, отвечал ему дух, — что ты вышел на наш остров одиноким, нагим и беспомощным; таким же и сойдешь с него — и никогда более не воротишься! Есть только одно средство предотвратить все бедствия, которые ожидают тебя в земле изгнания: сделай ее плодородною и засели жителями. По нашим законам, это тебе дозволяется, и твои послушные подданные пойдут теперь туда, куда ты их пошлешь: пошли же на пустой остров побольше работников и прикажи им возделать пустыню в плодородное поле, построить города и наполнить их всем, что нужно для жизни. Одним словом, приготовь себе другое, новое царство, жители которого примут тебя с радостью после твоего изгнания отсюда. Но спеши, не трать ни одной минуты понапрасну! Время коротко, и, чем ты лучше устроишь твое будущее царство, тем счастливее будет твоя жизнь в нем. Думай каждое утро, что в этот день окончится твой год — и пользуйся твоею свободою. Если ты пренебрежешь моим советом, замедлишь или заснешь в удовольствии, то ты погиб — и горькая судьба ожидает тебя!

Король был человек умный, и слова духа внушили ему твердую решимость. Он послал немедленно множество работников на пустынный остров; они пошли с радостью и с жаром принялись за дело. Остров бы-

стро начал украшаться: не прошло шести месяцев, на нем появилось уже множество богатых городов посреди цветущих лугов и полей. Несмотря на это, король не ослабевал в стараниях улучшить свое будущее царство: он всё посылал туда новых и новых жителей; каждый новый житель шел туда с большею радостью, чем его предшественники, потому что его ожидала уже обработанная страна, населенная его родственниками и друзьями.

Между тем конец года приближался. Прежние короли с ужасом ожидали дня, в который должны были сложить свою недолгую власть; но новый король ожидал его без страха, даже с удовольствием: он переходил в страну, в которой своею мудрою деятельностью приготовил себе приятное и прочное жилище.

Назначенный день, наконец, наступил: короля схватили, вывели из дворца, сняли с него корону и королевские одежды и положили в неизбежную лодку, которая принесла его к месту изгнания. Но едва пристал он к берегу, как жители острова с радостью поспешили к нему навстречу, приняли его с большим почетом и вместо той короны, блеск которой продолжался всего один год, украсили его голову неувядающим цветочным венком. Всемогущий наградил его мудрость: он дал бессмертие его подданным и сделал его полным, вечным королем над ними.

Богатый человек — это Творец. Невольник, которого отсылает господин — человек при своем рождении. Остров, куда он пристает, — земля, на которую мы появляемся нагими и беспомощными. Жители, идущие ему навстречу, это родители, которые заботятся о слабеньком существе. Визирь, который говорит ему о печальной участи, его ожидающей, это религия и разум. Год правления — недолгая жизнь человека; а пустой остров — будущий мир. Работники, которых туда посылает король, — добрые дела человека в продолжение жизни; а короли, не избежавшие жалкой судьбы своей, — это бóльшая часть людей, которые, предаваясь недолговечным земным удовольствиям, забывают об ожидающей их загробной жизни: без добрых дел появляются они пред троном Всемогущего и за то терпят муку и бедствия.

Художественного интереса нет, язык дурен; аллегория совершенно неудовлетворительна, даже для взрослого, для ребенка же решительно не переварима и, главное, что же выходит изо всего этого, кроме скуки, скуки и скуки! Пожалуй, я и соглашусь, что визирь есть религия и разум, а что работники суть добрые дела; но скажу одно и последнее, для людей, может быть, не ясно понимающих, почему такие вещи не могут нравиться детям, не могут на них действовать: — детей, и даже взрослых, можно обмануть напыщенностью и непонятливостью языка. Прочтите плохую славянскую проповедь, с частым употреблением слов — благие, зело, тьма кромешная и т. п., она произведет свое действие, она возбудит целый ряд неясных страхов, чувств и мыслей. Но наговорите пустоту языком, который можно таки понять, и у них ровно ничего не останется, кроме скуки и презрения к вам. Но когда книга, не имея содержания, еще написана языком, который не вполне понятен детям, что сказать о ней? Детей можно обмануть формой, но никак не содержанием. Требование истинного содер-

жания, художественного или поучительного, у детей гораздо сильнее, чем у нас. Отсутствие же содержания «Детского мира» облечено в такую форму, которая могла обмануть только петербургский Комитет грамотности.

Мы подробно не разбираем руководств к арифметике, намереваясь в одном из следующих номеров, ежели только возможно будет продолжать издание «Ясной поляны», поговорить о наших опытах и нашем взгляде на преподавание арифметики. Но в числе одобренных Комитетом книг есть арифметика по способу немецкого педагога Грубе. Комитет грамотности говорит о ней следующее:

«Руководство это назначается единственно *для обучающих*, а отнюдь *не для обучающихся*, которые. при предлагаемом в нем способе преподавании, вовсе не нуждаются в печатном учебнике. Имея в виду преимущественно народные школы, Грубе разделяет элементарную арифметику на три курса, конечная цель которых основательное изучение первых действий над целыми и дробными числами, а срок — от 3 до 4 лет по 3 урока в неделю. В каждом курсе ученику сообщается самостоятельное целое. Еслиб ему случилось оставить учение даже по окончании первого курса, то он всё-таки познакомился уже со всею арифметикою, так сказать, в уменьшенном виде, и тем приобрел способность развивать сам далее свои познания. Так как в наших сельских школах арифметика, совокупно с чтением и письмом, составляет единственный предмет преподавания, то она может проходиться и шесть раз в неделю, что на половину сократит срок, назначенный для окончательного изучения ее по способу Грубе. А если наши сельские учители хорошо познакомятся с этим способом, то должны убедиться, что в нем весьма легко применить и употребление наших купеческих счетов, обстоятельство, которое способно упрочить у нас методу Грубе, подложив под нее национальное основание. Вообще, в настоящее время, мы не находим ни одного более дельного руководства для наших сельских учителей. Цена его не может казаться дорогою тому, кто ясно уразумеет, что книга эта ни в коем случае *не должна даваться детям*, что следовательно каждое сельское училище имеет надобность только в одном, много — в двух экземплярах ее».

«Воспользовавшись известностью этого способа преподавания арифметики, так же как воспользовался способом преподавания чтения, впервые объясненным у нас г. Студитским, г. Золотов совершенно переиначил его в книге, названной им».

Вот отзыв о ней, написанный серьезным, благоразумным тоном, и книга напечатана, как печатают обыкновенно книги: заглавие, предисловие, буквы, слова. Другой подумает, что это точно книга, но стоит хоть раз поучить детей математике и заглянуть в эту книгу (прочесть ее положительно невозможно), чтобы убедиться, что это одна из самых безобразных и неприличных шуток с публикой. Людям, которые судят с чужих слов о педагогике, я советую прочесть предисловие и книгу. Необходимо прочесть ее для того, чтобы испытать то чувство озлобления, оскорбления и грусти, которое испытываю

я, занимаясь этой книгой. Начну с начала, с предисловия. Опять во всем виноват несчастный Песталоцци, с каким-то мнимым способом наглядного обучения. Дело, изволите ли видеть, в том, что, как для естественных наук Песталоцци будто бы открыл, что естественные науки разделяются не на химию, физику, ботанику и т. д., а на морковь, магнит, говядину и т. д., так и в математике Песталоцци будто бы открыл, что арифметика разделяется не на сложение, вычитание, умножение и деление, а на числа: 2, 3, 4, 5, 6 и т. д. Ведь это неимоверно. Сказали бы, что это клевета, если бы нельзя было привести доказательств, и всё это произвел какой-то великий немецкий педагог Грубе, которому мы должны подражать, которого метода в большом ходу в Германии, и которую наши благодетели-педагоги стараются ввести к нам.

Вот что говорит предисловие:

«Обратимся теперь к Грубе, который, изучив основательно методы всех предшественников своих, съумел не только воспользоваться их преимуществами, но и избежать их недостатков. Вот как он сам определяет верный, по его мнению, способ преподавания элементарной арифметики:— так как числа доступны непосредственному воззрению не далее как до 100, и исчисление над большими числами возможно только на основании первой сотни, то и необходимо, чтобы каждое число первых двух разрядов, со всеми свойствами и отношениями своими, ясно представлялось воображению ученика; из всестороннего же рассмотрения отдельных чисел должны сами собой произойти новые арифметические действия: при этом всё преподавание должно быть так последовательно, чтобы отдельные степени его, всё более развиваясь, взаимно обусловливались. Только таким образом возможно положить твердое начало хорошему знанию арифметики. Ученик запасается материалом, необходимым и полезным ему впоследствии».

Объяснив затем необходимость соединить *изустное* и *письменное* исчисления, он продолжает:

«Что же касается до *чистой* и *прикладной* арифметики, то и эти части еще далеко не так тесно связаны, как бы следовало. Упражнять учеников в практических задачах вообще, т. е. когда и где придется, недостаточно; надо непременно, чтобы все отношения данного числа применялись к частным случаям тотчас же по всестороннем рассмотрении его: число только тогда изучено *основательно*, когда оно являлось в одно и то же время и в отвлеченном и примененном образах. Исчисление заключает в себе две нераздельные деятельности: уразумение численных отношений самих по себе и соединение их с практикою жизни. Кто же знаком только с первою деятельностью, тот еще не знает исчисления, хотя бы он и умел производить все действия над всевозможными числами. Чтобы выучиться исчислять всё, что встречается в жизни, необходима теоретико-практическая деятельность. Так, например, если ученик рассмотрел число 6 в следующих отношениях: 6×1, 3×2 и т. д., то эти отношения тотчас же должны быть применяемы к различным частным случаям, взятым из

известного ребенку круга общежития; например, ежели одна булка стоит 1 копейка, что стоят 6 булок? Ежели 6 булок стоят 6 копеек, что стоит одна? Ежели за одну булку ты заплатил 2 копейки, то сколько ты должен заплатить за три булки? Ежели один золотник чаю стоит 2 копейки, сколько стоит 3 золотника и т. д. Не должно смешивать это прикладное исчисление с производством действий над «именованными числами». В элементарную арифметику входят собственно *только именованные числа*, ибо каждое число должно быть объявляемо посредством видимых предметов, будь то черточки или палочки, камешки или деньги; а для того, чтобы дитя приучилось к отвлечению численного представления, «наименования» должны почаще меняться. Но тут собственно нет еще никакого применения, потому что при всех задачах употребляются выражения, объясняющие действие, как-то: *прибавь, отними, возьми столько раз* и т. д. В применении же прямая связь между частным случаем и арифметическим действием скрыта, и ученику предоставляется отыскать эту связь. Так, например, чтобы решить задачу: «один золотник чаю стоит 2 копейки, что стоят три золотника?» — ученик должен сперва сделать следующий общий вывод: «если я какой-либо товар возьму 3 раза, то я должен заплатить за него 3 раза и назначенную цену», а потом сознать, что на основании этого вывода задача решается посредством действия: 3 × 2 коп. = 6 коп. Коль скоро ученик дошел до того, что легко узнает арифметические отношения какого-нибудь числа (наприм. 6) в любой практической задаче, то он изучил это число всесторонне и основательно. Но чем больше число, тем сложнее и отношения его; потому-то мы и полагаем, что в элементарном курсе, где требуется строго соблюсти постепенный переход от легкого к трудному, от простого к сложному, необходимо рассматривать числа не только отдельно, но и в восходящем их порядке, начиная с единицы, и каждое число тотчас же применять к частным случаям».

«Соединив таким образом все составные части арифметического преподавания в одно связное целое и основав последовательность его на постепенном увеличении числа, Грубе создал методу, более всех других удовлетворяющую строгим требованиям новейшей дидактики; ибо преподавание по этой методе а) действует на учеников нравственно, т. е. возбуждает посильно их самодеятельность и тем внушает им любовь к учению и труду вообще; б) развивает их умственные способности; в) знакомит с сущностью науки и г) сообщает им необходимые в жизни практические знания».

«Имея в виду преимущественно народные школы, Грубе разделяет элементарную арифметику на *3 курса*, конечная *цель* которых — основательное изучение первых действий над целыми и дробными числами, а *срок* — от 3 до 4 лет по 3 урока в неделю».

«*Первый курс:* Исчисление целыми числами от 1 до 100—$1^1/_2$ года. В первое полугодие изучаются числа от 1 до 10; а во второе и третье — от 10 до 100. В начале этого курса изустное счисление преобладает над письменным потому уже, что дети большею частью еще только что начинают писать».

«*Второй курс:* Исчисление целыми числами больше 100—1 год. В первое полугодие — изучение чисел до 1000; во второе — рассматривание чисел любой величины и упражнение в отдельных арифметических действиях. Коль скоро ученики дошли до отдельных действий, то письменные упражнения могут преобладать над изустными».

«*Третий курс:* Исчисление дробями — 1 год. В первое полугодие — всестороннее рассматривание дробей; во второе — упражнение в отдельных арифметических действиях».

«Из этого распределения очевидно, что в каждом курсе ученику сообщается самостоятельное целое. Еслиб ему и случилось оставить учение даже по окончании первого курса, то он всё-таки познакомился уже со всею арифметикою, так сказать, в миниатюре, и тем приобрел способность развивать ее сам далее».

От начала до конца всего этого рассуждения нет искры здравого смысла, нет тени знания дела. Делить арифметику на четыре действия выдумал не какой-нибудь немец, сидя у себя в кабинете, а такое деление составляет общее свойство человеческого ума. Каждый ребенок, не видавший в глаза учителя, из жизни точно так же, как из старой школы, учится сначала сложению, потом вычитанию, умножению и делению. Найдите новое философское основание делению науки, которое бы обнимало прежнее подразделение науки, тогда вы найдете новые педагогические основания; например, возьмите для основания математики нумерацию и признайте все математические действия только видоизменениями нумерации — и тогда вы будете иметь новое основание педагогической теории; или признайте основанием математики количество отношений величин между собою; или признайте геометрию основанием всякого арифметического вычисления — и тогда у вас будет, может-быть, ложная, неполная новая педагогическая теория, но на основании такой теории вы будете иметь право сделать и новое подразделение. Вместо всего этого, великие нововводители Грубе и Паульсон, устранив старое подразделение, имевшее своим основанием известные различные приемы сложения, приняли за основание подразделения различное количество единиц. Они делали совершенно то же, что сделал бы нововводитель в механике, в которой, вместо законов сил, стал бы учить блоку, ремню, подшипнику и т. д. Гг. эти велят изучать просто числа: 1, 2, 3, 4, забывая то, что числа эти и их отношения выучены без школы каждым ребенком. Видно, что эти господа либо не имели никогда дела с живым ребенком, либо до такой степени утратили способности педагогов — следить и угадывать все пути, которыми все учащиеся доходят до знания, — что они пишут арифметику либо для себя одних, либо для воображаемых детей, воспитанных с детства вне всяких впечатлений числа, для таких детей, которых надо выучить считать так же, как выучивают считать ученую лошадь. Видно, что автор никогда не делал над детьми тех сотен наблюдений, бросающихся на глаза каждому живому учителю, что 1) самодеятельность детей возбуждается только тогда, когда задана им задачка более или менее замысловатая; 2) что дети чрезвычайно любят делать задачи большими отвлеченными числами, без всякого приложения, увлекаясь поэзией чистой математики; 3) что дети

терпеть не могут задач, взятых из жизни (для детей гораздо отвлеченнее вопрос о том, сколько взял купец барыша на сотню аршин бархата, чем о том, сколько будет 50 т. помноженные на 100 т.); 4) что у детей гораздо прежде развивается способность вычислять, чем способность определенно выражать результаты и процесс вычисления, и это не недостаток, но необходимое условие развития; 5) что требование, со стороны учителя, ясного выражения результата и процесса вычисления препятствует математическому развитию; 6) что при самодеятельности учеников необходимейшее для них условие есть свобода и увлечение, которые не может производить по заказу учитель, а которого он должен ожидать и с уменьем им пользоваться; 7) что, несмотря на систематическую порчу учеников в большей части учебных заведений, ученики ждут от взрослого человека — учителя дельного и умного вопроса, и становятся втупик от вопроса: у Ноя было три сына: Сим, Хам и Афет — кто им был отец? Я помню еще из своего детства, как я мучился над этим вопросом. Вся книжка г. Паульсона составлена из таких вопросов, и всё происходит оттого, что великие педагоги Грубе и Паульсон заботятся о том, как бы учить тому, чему всякий ребенок давным давно выучился. Заботятся о том способе обучения, который составлен давным давно Господом Богом, поставившим разумное существо — человека, со дня его рождения, в условия пространства, времени и числа. Математика имеет задачею не обучение счислению, но обучение приемам человеческой мысли при исчислении. Педагогия не может основываться на фантазиях и односторонних опытах. Она основывается только на вечных законах философии и науки, одинаково проявляющихся в высших выражениях мысли и знания и в первобытной душе ребенка. Плохо ли, хорошо ли учили по четырем правилам, но грани четырех правил останутся всегда и в душе ребенка, и в самой науке, и всякий, выучившийся хоть у дьячка наизусть четырем правилам, сделает из них приложение. Учащийся по Грубе будет только учиться в школе с меньшими удобствами тому, чему учит его жизнь. Появление такой книги, как Паульсона, с своею мнимо-серьезною критикой прежней методы, напоминает мне пожар в нашей деревне. Горело на одной стороне реки. Мы таскали воду, ломали, поливали, делали что могли. Вдруг, на другой стороне видим безумно несущуюся к нам тройку с человеком, стоящим на

телеге, неистово махающим руками и что-то кричащим. Это был сосед-помещик; он на скоку выскочил, упал, потерял фуражку, подбежал к самому берегу и, махая руками, что-то относимое ветром кричал нам, требуя к себе внимания. Действительно, все бросили дело и подошли к реке, чтоб услышать от него совет помощи. «Водой тушите! водой!» — кричал помещик, — и больше ничего. Мы все переглянулись: и смешно, и досадно, и гадко сделалось нам. Точь в точь то же впечатление производит на нас вообще Anschauungsunterricht и в особенности это наглядное обучение в приложении к математике, вторгающееся в педагогику с громкими фразами, требуя к себе внимания и не давая ровно ничего полезного и нового. Необходимо прочесть следующее.

ЧИСЛО «Д В А».

— Сколько у меня грифелей в правой руке?

— В правой руке у вас один грифель.

— А в левой?

— Также один грифель.

— Вместе это составит *два* грифеля. Следовательно сколько у меня грифелей?

— Сколько на столе книг?

— На столе одна книга.

— Я к ней прибавлю еще одну книгу; теперь на столе *две* книги. Одна книга и еще одна книга, сколько составят книг? — Одно перо и еще одно перо, сколько перьев? Один камешек и еще один камешек, сколько камешков? Теперь я напишу одну черточку и прибавлю к ней еще одну; сколько это будет черточек? и т. д.

— Кто знает зверя, у которого есть один рог и еще один рог? — Сколько рог у коровы? А сколько у лошади?

— Сколько у тебя ушей? — Какие части у тебя еще по два?

— У меня два глаза, две щеки, две руки, две ноги.

— Сколько на тебе сапог?

— На мне два сапога.

— Когда две вещи совершенно равны и употребляются всегда вместе, то вместо *два* говорят *пара*. Стало-быть сколько на тебе сапог?

— На мне пара сапог.

— А сколько чулок?

— На мне пара чулок.

При случае можно также объяснить слова *оба* и *двое*.

— Вот медная монета; кто ее знает?

— Это копейка.

— Сколько копеек?

— Одна копейка.

— Ну вот еще одна копейка; сколько они составят вместе?

— А вот другая медная монета, больше первых, кто ее знает? Это две копейки, т. е. за эту одну монету можно получить две маленькие; мы поэтому и можем ее назвать двухкопеечной монетой; обыкновенно же ее называют *грошом*.

— Павлуша получил от папеньки одно яблоко и спрятал его; потом он получил одно яблоко и от маменьки; сколько же у него всего яблоков? Если у меня есть что-нибудь одно и я прибавлю к нему еще одно, то сколько у меня будет? Стало-быть один и один — сколько?

— В левой руке у меня одна копейка, а в правой две; в которой больше? в которой меньше? — Сколькими копейками в правой руке больше? — Сколькими в левой меньше?

— Два грифеля чем больше одного? — А один грифель чем меньше двух?

— Ваня получил одно перо, а Коля два; у которого больше, у которого меньше? Многим ли у Вани меньше, чем у Коли? А многим ли у Коли больше, чем у Вани?

— Чем два больше одного? И чем один меньше двух?

— Здесь одна тетрадь; сколько тетрадей я должен прибавить, чтоб тут было две тетради?

— Вот два ореха; сколько орехов я должен взять прочь, чтоб остался один орех? — А сколько я должен взять прочь, чтоб ни одного не осталось?

— Я написал две черточки; сколько останется, если я сотру одну черточку?

— Солдат лишился на войне одной руки; сколько у него осталось рук? А сколько осталось ног?

— Если из двух вещей у меня одну отнимут, то сколько у меня останется? — Стало-быть два без одного сколько? — А два без двух? — Один без одного? — Один без *двух*?

— Вот тебе, Саша, одна копейка; сколько раз я тебе дал по одной копейке?

— Один раз. [1]

— И сколько у тебя копеек?

— У меня одна копейка.

— Следовательно один раз по одной копейке составит сколько копеек?

— Вот тебе, Коля, две копейки; сколько раз я тебе дал по две копейки?

— Один раз.

— Следовательно, один раз по две копейки также?..

— Миша получил от маменьки в воскресенье один бергамот и в понедельник опять один. — Сколько раз он получил по одному бергамоту? И сколько он получил всего бергамотов?

— Ученику дали за прилежание два стальных пера; это было в понедельник; потом он уж всю неделю ничего не получал; сколько раз он был награжден перьями? И сколько ему досталось перьев?

— Одну вещь я могу подарить сколько раз? — А две вещи? — Два раза по одной, или же за один раз обе.

— Один и один сколько? — А один раз один? — Сколько один раз два? — А два раза один?..

— Вместо *раз* говорят также *жды*. Одиножды один? Одиножды два..? Дважды один..?

— Вот вам, Петя и Саша, два карандаша; поделитесь ими так, чтобы у каждого из вас было ровно (дети совершают раздел), сколько каждый из вас получил?

— Один карандаш.

— Но еслиб я вам дал не два, а один карандаш, то как бы вы им поделились?

— Мы бы его разрезали?

— На сколько кусков?

— На два.

— Почему же на два, а не более?

— Потому что нас только двое.

— Ну, а если бы один из вас получил больший кусок?

— Нет, мы разрезали бы карандаш на два совершенно равные куска

— Ну, разрежьте этот карандаш. Хорошо. Еслиб мы теперь снова смогли соединить эти два куска, то они составили бы опять что?

---

[1] Мы для краткости не обозначаем ответа полным предложением для ученика же это раз навсегда обязательно.

— Целый карандаш.

— Так; заметьте же себе, что если что-нибудь *целое* (карандаш ли, яблоко ли, или другая какая вещь) разбивается на несколько кусков, то эти куски называются *частями* этого целого. Повторите это. — На сколько частей разделили вы карандаш?

— На две неравные части?

— Нет, на две равные.

— А можно ли разделить целое на более частей?

— Можно.

— А на менее, чем на две части?

— Нет.

Во всём этом дети должны убеждаться на деле.

— Если какая-нибудь вещь разделяется пополам, т. е. не более, как на две части, то каждая часть называется *второю частью* или *половиною*. Повторите это. Петя, какую часть карандаша ты получил? — А ты, Саша? — Каждый из вас получил...? — Целое имеет сколько половин?

Вопрос об одном и том же должен быть сделан каждому ученику, но всякий раз с некоторым изменением в обороте или содержании.

— Теперь, Ваня и Коля, ваша очередь. Разделите-ка между собой эти две копейки поровну. Сколько у каждого из вас? — Ну, а еслиб я вам дал на раздел эту двухкопеечную монету, то что бы вы сделали?

— Мы бы ее разрубили.

— Вот как: ну, это вам едва ли бы удалось, ведь это не карандаш. Нет, это можно сделать гораздо проще. Кто знает? Двухкопеечную монету нужно разменять на отдельные копейки, т. е. сходить в лавку, и там за эту монету дадут сколько отдельных копеек? — Стало-быть они всё равно, что части двухкопеечной монеты. — Так какую часть двух копеек получил ты, Ваня? А у тебя, Коля, половина чего? — Одна копейка какая часть двух копеек?

— Два мальчика получили яблоко на равный раздел. Сколько каждому досталось? — А вместе у них было сколько половин? — Одна девочка получила половину двух апельсинов; сколько это? — Одному брату дали две груши, а другому только вторую часть двух груш; сколько получил последний?

— Два мальчика поделились двумя сухарями; кто из них получил больше, кто меньше? — У меня на рубашке две запонки, а у тебя одна, сколько раз (или во сколько) у меня более запонок, нежели у тебя? А во сколько у тебя менее, чем у меня?

— Если у меня есть две булки, то сколько раз я могу съесть по одной? — А сколько раз по две булки? — Здесь на доске две черточки; сколько раз я могу стереть по одной черточке? — А сколько раз по две? — Сколько отдельных копеек содержится в гроше? — Сколько раз одна копейка содержится в гроше? — Сколько раз (или во сколько) два камешка более одного? — Во сколько одна груша менее двух?

— Один и один..? Два состоит из ..? Два сколько раз один? — Сколько раз можно отнять один из двух? — Сколько раз можно отнять два от двух? — Сколько раз два содержится в двух? — Сколько раз один в одном? — Сколько раз один менее двух? — Во сколько два более одного?

— Федя купил себе два пера и за каждое перо заплатил одну копейку; сколько же он заплатил за оба пера? — Катя купила себе на две копейки яблоков; каждое яблоко стоило одну копейку; сколько же она получила яблоков? — Вася заплатил за два листа бумаги две копейки, во сколько ему обошелся лист? — У Мити была одна копейка, а у брата его, Саши, вдвое больше; они пошли покупать грифелей, и Саша купил себе за все свои деньги два грифеля; сколько же грифелей получил Миша и во сколько обошелся им каждый грифель?

Повторяем, что от учеников необходимо требовать не только *вычисления* задачи, но и *решения*; первую задачу, например, они должны объяснить так: если одно перо стоит одну копейку, то два пера стоят вдвое больше, т. е. две копейки.

Письменные упражнения те же самые, что и на первой степени. При этом должно обращать внимание, чтобы перпендикулярные и наклонные черточки делались сверху вниз и снизу вверх, а горизонтальные с правой и с левой стороны, чтоб толстые сменялись тонкими, и все были равной величины и по возможности прямые.

Как ни длинна приводимая мною выписка, я прошу читателя прочесть ее всю. Не испытав самому той томительной скуки, которую производят такого рода вещи, нельзя было бы понять и почувствовать всей безнравственности и преступности такой книги, как арифметика Грубе. И уже второе издание! Значит — сколько замучено, испорчено детских душ, сколько испорчено наивных учителей!

Далее следуют книги по части географии и истории. Я не говорю об этом отделе; мнение мое о преподавании истории и географии для народа и в первоначальных школах уже высказано в 3-м № «Ясной поляны». Все одобренные здесь книги я считаю никуда негодными. Пропуская книги духовного содержания, я займусь еще книгами научного содержания и отделом рассказов, повестей, басней, сказок, стихотворений, обращая преимущественное внимание на самые вредные и наиболее одобренные из них.

КОМУ У КОГО УЧИТЬСЯ ПИСАТЬ, КРЕСТЬЯНСКИМ РЕБЯТАМ У НАС, ИЛИ НАМ У КРЕСТЬЯНСКИХ РЕБЯТ?

В 5-й книжке «Ясной поляны», в отделе детских сочинений, напечатана по ошибке редакции «История о том, как мальчика напугали в Туле». Историйка эта сочинена не мальчиком, но составлена учителем из виденного им и рассказанного мальчикам сна. Некоторые из читателей, следящие за книжками «Ясной поляны», выразили сомнение в том, что действительно ли повесть эта принадлежит ученику. Я спешу извиниться перед читателями в этой неосмотрительности и при этом случае заметить, как невозможны подделки в этом роде. Повесть эта узнана не потому, что она лучше, а потому, что она хуже, несравненно хуже *всех* детских сочинений. Все остальные повести принадлежат самим детям. Две из них: «Ложкой кормит, а стеблем глаз колет» и «Солдаткино житье», печатаемое в этой книжке, составились следующим образом.

Главное искусство учителя при изучении языка и главное упражнение с этою целью в руководстве детей к сочинениям состоит в задавании тем, и не столько в задавании, сколько в предоставлении бо̀льшего выбора, в указании размера сочинения, в показании первоначальных приемов. Многие умные и талантливые ученики писали пустяки, писали: «пожар загорелся, стали таскать, а я вышел на улицу», — и ничего не выходило, несмотря на то, что сюжет сочинения был богатый и что описываемое оставило глубокое впечатление на ребенке. Они не понимали главного: зачем писать, и что̀ хорошего в том, чтоб написать? Не понимали искусства — красоты выражения жизни в слове и увлекательности этого искусства. Я, как уже писал во 2-м №, пробовал много различных приемов задавания

сочинений. Я задавал, смотря по наклонностям, точные, художественные, трогательные, смешные, эпические темы сочинений, — дело не шло. Вот как я нечаянно попал на настоящий прием.

Давно уже чтение сборника пословиц Снегирева составляет для меня одно из любимых — не занятий, но наслаждений. На каждую пословицу мне представляются лица из народа и их столкновения в смысле пословицы. В числе неосуществимых мечтаний, мне всегда представлялся ряд не то повестей, не то картин, написанных на пословицы. Один раз, прошлою зимой, я зачитался после обеда книгой Снегирева и с книгой же пришел в школу. Был класс русского языка.

— Ну-ка, напишите кто на пословицу, — сказал я.

Лучшие ученики — Федька, Сёмка и другие навострили уши.

— Как на пословицу, что такое? скажите нам? — посыпались вопросы.

Открылась пословица: *ложкой кормит, стеблем глаз колет.*

— Вот, вообрази себе, сказал я: — что мужик взял к себе какого-нибудь нищего, а потом, за свое добро, его попрекать стал, — и выйдет к тому, что «ложкой кормит, стеблем глаз колет».

— Да ее как напишешь? — сказал Федька, и все другие, навострившие было уши, вдруг отшатнулись, убедившись, что это дело не по их силам, и принялись за свои, прежде начатые, работы.

— Ты сам напиши, — сказал мне кто-то.

Все были заняты делом; я взял перо и чернилицу и стал писать.

— Ну, сказал я: — кто лучше напишет, — и я с вами.

Я начал повесть, напечатанную в 4-й книжке «Ясной поляны», и написал первую страницу. Всякий непредубежденный человек, имеющий чувство художественности и народности, прочтя эту первую, писанную мною, и следующие страницы повести, писанные самими учениками, отличит эту страницу от других, как муху в молоке: так она фальшива, искусственна и написана таким плохим языком. Надо заметить еще, что в первоначальном виде она была еще уродливее и много исправлена, благодаря указанию учеников.

Федька из-за своей тетрадки всё поглядывал на меня и, встретившись со мной глазами, улыбаясь, подмигивал и говорил: «пиши, пиши, я те задам». Его, видимо, занимало, как большой тоже сочиняет. Кончив свое сочинение хуже и скорее обыкновенного, он влез на спинку моего кресла и стал читать из-за плеча. Я не мог уже продолжать; другие подошли к нам, и я прочел им вслух написанное. Им не понравилось, никто не похвалил. Мне было совестно и, чтоб успокоить свое литературное самолюбие, я стал рассказывать им свой план последующего. По мере того, как я рассказывал, я увлекался, поправлялся, и они стали подсказывать мне: кто говорил, что старик этот будет колдун; кто говорил: нет, не надо, — он будет просто солдат; нет, лучше пускай он их обокрадет; нет, это будет не к пословице и т. п., говорили они.

Все были чрезвычайно заинтересованы. Для них, видимо, было ново и увлекательно присутствовать при процессе сочинительства и участвовать в нем. Суждения их были, большею частью, одинаковы и верны как в самой постройке повести, так и в самых подробностях и в характеристиках лиц. Все почти принимали участие в сочинительстве; но, с самого начала, в особенности резко выделились положительный Сёмка резкой художественностью описания и Федька — верностью поэтических представлений и в особенности пылкостью и поспешностью воображения. Требования их были до такой степени неслучайны и определенны, что не раз я начинал с ними спорить и должен был уступать. У меня крепко сидели в голове требования правильности постройки и верности отношения мысли пословицы к повести; у них, напротив, были только требования художественной правды. Я хотел, например, чтобы мужик, взявший в дом старика, сам бы раскаялся в своем добром деле, — они считали это невозможным и создали сварливую бабу. Я говорил: мужику стало сначала жалко старика, а потом хлеба жалко стало. Федька отвечал, что это будет нескладно: «он с первого начала бабы не послушался и после уже не покорится». — Да какой он по-твоему человек? — спросил я. «Он как дядя Тимофей, — сказал Федька улыбаясь: — так, бородка реденькая, в церковь ходит, и пчелы у него есть». — Добрый, но упрямый? — сказал я. «Да, — сказал Федька: — уж он не станет бабы слушать». С того места, как старика внесли в избу, началась одушевленная работа. Тут, очевидно, они в

первый раз почувствовали прелесть запечатления словом художественной подробности. В этом отношении в особенности отличался Сёмка: подробности самые верные сыпались одна за другою. Единственный упрек, который можно было ему сделать, был тот, что подробности эти обрисовывали только минуту настоящего, без связи к общему чувству повести. Я не успевал записывать и только просил их подождать и не забывать сказанного. Сёмка, казалось, видел и описывал находящееся перед его глазами: закоченелые, замерзлые лапти и грязь, которая стекла с них, когда они растаяли, и сухари, в которые они превратились, когда баба бросила их в печку; Федька, напротив, видел только те подробности, которые вызывали в нем то чувство, с которым он смотрел на известное лицо. Федька видел снег, засыпавшийся старику за онучи, чувство сожаления, с которым мужик сказал: Господи, как он шол! (Федька даже в лицах представил, как это сказал мужик, размахнувши руками и покачавши головою.) Он видел из лоскутьев собранную шинелишку и прорванную рубашку, из-под которой виднелось худое, смоченное растаявшим снегом, тело старика; он придумал бабу, которая ворчливо, по приказанию мужа, сняла с него лапти, и жалобный стон старика, сквозь зубы говорящего: тише, матушка, у меня тут раны. Сёмке нужны были преимущественно объективные образы: лапти, шинелишка, старик, баба, почти без связи между собою; Федьке нужно было вызвать чувство жалости, которым он сам был проникнут.

Он забегал вперед, говорил о том, как будут кормить старика, как он упадет ночью, как потом будет в поле учить грамоте мальчика, так что я должен был просить его не торопиться и не забывать того, что̀ он сказал. Глаза у него блестели почти слезами; черные, худенькие ручонки судорожно корчились; он сердился на меня и беспрестанно понукал: написал, написал?— всё спрашивал он меня. Он деспотически-сердито обращался со всеми другими, ему хотелось говорить только одному, — и не говорить как рассказывают, а говорить как пишут, т. е. художественно запечатлевать словом образы чувства; он не позволял, например, перестанавливать слов, скажет: *у меня на ногах раны*, то ужь не позволяет сказать: *у меня раны на ногах*. Размягченная и раздраженная его, в это время, душа чувством жалости, т. е. любви облекала всякий образ в художественную форму и отрицала всё, что не соответствовало идее вечной кра-

соты и гармонии. Как только Сёмка увлекался высказыванием непропорциональных подробностей о ягнятах в коннике и т. п., Федька сердился и говорил: ну тебя, ужь наладил! Стоило мне только намекнуть о том, например, что̀ делал мужик, как жена убежала к куму, и в воображении Федьки тотчас же возникала картина с ягнятами, бякающими в коннике, со вздохами старика и бредом мальчика Сережки; стоило мне только намекнуть на картину искусственную и ложную, как он тотчас же сердито говорил, что этого не надо. Я предложил, например, описать наружность мужика, — он не согласился; но на предложение описать то, что̀ думал мужик, когда жена бегала к куму, ему тотчас же представился оборот мысли: «эх, напалась бы ты на Савоську покойника, тот бы те космы-то повыдергал!» И он сказал это таким усталым и спокойно привычно-серьезным и вместе добродушным тоном, облокотив голову на руку что ребята покатились со смеху. Главное свойство во всяком искусстве — чувство меры — было развито в нем необычайно. Его коробило от всякой лишней черты, подсказываемой кем-нибудь из мальчиков. Он так деспотически, и с правом на этот деспотизм, распоряжался постройкою повести, что скоро мальчики ушли домой и остался только он с Сёмкою, который не уступал ему, хотя и работал в другом роде.

Мы работали с 7 до 11 часов; они не чувствовали ни голода, ни усталости, и еще рассердились на меня, когда я перестал писать; взялись сами писать попеременкам, но скоро бросили; дело не пошло. Тут только Федька спросил у меня, как меня звать? Мы засмеялись, что он не знает. «Я знаю, — сказал он, — как вас звать, да двор-то ваш как зовут? Вот у нас Фоканычевы, Зябревы, Ермилины». Я сказал ему. «А печатывать будем?» спросил он. — Да! — «Так и напечатывать надо: сочинение Макарова, Морозова и Толстова». Он долго был в волнении и не мог заснуть, и я не могу передать того чувства волнения, радости, страха, и почти раскаяния, которые я испытывал в продолжение этого вечера. Я чувствовал, что с этого дня для него раскрылся новый мир наслаждений и страданий, — мир искусства; мне казалось, что я подсмотрел то, что никто никогда не имеет права видеть — зарождение таинственного цветка поэзии. Мне и страшно, и радостно было, как искателю клада, который бы увидал цвет папоротника: радостно мне было потому, что вдруг, совершенно неожиданно, открылся мне

тот философский камень, которого я тщетно искал два года — искусство учить выражению мыслей; страшно потому, что это искусство вызывало новые требования, целый мир желаний, несоответственный среде, в которой жили ученики, как мне казалось в первую минуту. Ошибиться нельзя было. Это была не случайность, но сознательное творчество. Я прошу читателя прочесть первую главу повести и заметить то богатство рассыпанных в ней черт истинного творческого таланта; например, черта, что баба со злобой жалуется куму на мужа, и, несмотря на то, эта баба, к которой автор имеет явное несочувствие, плачет, когда кум напоминает ей о разорении дома. Для сочинителя, пишущего одним умом и воспоминанием, сварливая баба представляет только противуположность мужика: она, из одного желания досадить мужу, должна бы была приглашать кума; но у Федьки художественное чувство захватывает и бабу, — и она тоже плачет, боится и страдает, она, в его глазах, не виновата. Вслед затем побочная черта, что кум надел бабью шубенку, я помню, до такой степени поразила меня, что я спросил: почему же именно бабью шубенку? Никто из нас не наводил Федьку на мысль о том, чтобы сказать что кум надел на себя шубу. Он сказал: «так, похоже». Когда я спросил: можно ли было сказать, что он надел мужскую шубу? — он сказал: «нет, лучше бабью». И в самом деле, черта эта необыкновенна. Сразу не догадаешься, почему именно бабью шубенку, — а вместе с тем чувствуешь, что это превосходно и что иначе быть не может. Каждое художественное слово, принадлежит ли оно Гёте или Федьке, тем-то и отличается от нехудожественного, что вызывает бесчисленное множество мыслей, представлений и объяснений. Кум, в бабьей шубенке, невольно представляется вам тщедушным, узкогрудым мужиком, каков он, очевидно, и должен быть. Бабья шубенка, валявшаяся на лавке и первая попавшаяся ему под руку, представляет вам еще и весь зимний и вечерний быт мужика. Вам невольно представляются, по случаю шубенки, и позднее время, во время которого мужик сидит при лучине, раздевшись, и бабы, которые входили и выходили за водой и убирать скотину, и вся эта внешняя безурядица крестьянского житья, где ни один человек не имеет ясно определенной одежды и ни одна вещь своего определенного места. Одним этим словом: «надел бабью шубенку» отпечатан весь характер среды, в которой происходит действие,

и слово это сказано не случайно, а сознательно. Помню я еще живо, как возникли в его воображении слова, сказанные мужиком при том, как он нашол бумагу и не мог прочесть ее: — «Вот знал бы мой Сережа грамоте, он бы живо подскочил, вырвал бы из моих рук бумагу, всё бы прочел и рассказал бы мне, кто такой этот старик есть». Так и видится это отношение рабочего человека к книге, которую он держит в своих загорелых руках; весь этот добрый человек с патриархальными, набожными наклонностями так и восстает перед вами. Вы чувствуете, что автор глубоко полюбил и потому понял всего его для того, чтобы вложить ему вслед за этим отступление о том, что нынче какие времена пришли — того и гляди, ни за что душу загубят. Мысль сна подана была мною, но сделать козла с ранами на ногах была Федькина мысль, и он в особенности обрадовался ей. А размышление мужика в то время, как у него засвербела спина, а картина тишины ночи, — всё это до такой степени не случайно, во всех этих чертах чувствуется такая сознательная сила художника!.. Помню я еще, что во время засыпания мужика я предложил заставить думать его о будущности сына и о будущих отношениях сына с стариком, что старик выучит Сережку грамоте и т. д. Федька поморщился, сказал: «да, да, хорошо,» — но видно было, что предложение это ему не нравилось, и он два раза забывал его. Чувство меры было в нем так сильно, как ни у одного из известных мне писателей, — то самое чувство меры, которое огромным трудом и изучением приобретают редкие художники, — во всей его первобытной силе жило в его неиспорченной детской душе.

Я оставил урок, потому что был слишком взволнован.

«Что с вами, отчего вы так бледны, вы верно нездоровы?» — спросил меня мой товарищ. Действительно, я два-три раза в жизни испытывал столь сильное впечатление, как в этот вечер, и долго не мог дать себе отчета в том, что̀ я испытывал. Мне смутно казалось, что я преступно подсмотрел в стеклянный улей работу пчел, закрытую для взора смертного; мне казалось, что я развратил чистую, первобытную душу крестьянского ребенка. Я смутно чувствовал в себе раскаяние в каком-то святотатстве. Мне вспоминались дети, которых праздные и развратные старики заставляют ломаться и представлять сладострастные картины для разжигания своего усталого, истасканного воображения, и вместе с тем. мне было радостно, как радостно

должно быть человеку, увидавшему то, чего никто не видал прежде его.

Я долго не мог дать себе отчета в том впечатлении, которое я испытал, хотя и чувствовал, что это впечатление было из тех, которые в зрелых летах воспитывают, возводят на новую ступень жизни и заставляют отрекаться от старого и вполне предаваться новому. На другой день я еще не верил тому, что̀ испытал вчера. Мне казалось столь странным, что крестьянский, полуграмотный мальчик вдруг проявляет такую сознательную силу художника, какой, на всей своей необъятной высоте развития, не может достичь Гёте. Мне казалось столь странным и оскорбительным, что я, автор «Детства», заслуживший некоторый успех и признание художественного таланта от русской образованной публики, что я, в деле художества, не только не могу указать или помочь 11-летнему Сёмке и Федьке, а что едва-едва, — и то только в счастливую минуту раздражения, — в состоянии следить за ними и понимать их. Мне это казалось так странным, что я не верил тому, что̀ было вчера.

На другой день вечером мы принялись за продолжение повести. Когда я спросил у Федьки, обдумал ли он продолжение и как? — он, не отвечая, замахал руками и сказал только: «ужь знаю, знаю! Кто писать будет?» Мы стали продолжать, и опять со стороны ребят то же чувство художественной правды, меры и увлечения.

В половине урока я был принужден оставить их. Они продолжали без меня и написали две страницы так же хорошо, прочувствованно и верно, как и первые. Страницы эти были только несколько беднее подробностями, и подробности эти были иногда не совсем ловко расположены, были раза два и повторения. Всё это, очевидно, происходило оттого, что механизм писанья затруднял их. На третий день было то же самое. Во время этих уроков, часто приставали другие мальчики и, зная тон и содержание повести, часто подсказывали и прибавляли свои верные черты. Сёмка отставал и приставал. Один Федька от начала и до конца вел повесть и цензировал все предлагаемые изменения. Не могло ужь быть сомнения и мысли, что успех этот есть дело случая: нам, очевидно, удалось попасть на тот прием, который был естественнее и возбудительнее всех прежних. Но всё это было слишком необыкновенно, и я не верил тому, что̀ совершалось перед глазами. Как будто надобно было еще

особенному случаю уничтожить все мои сомнения. Я должен был уехать на несколько дней, и повесть оставалась не дописанною. Рукопись, три большие листа, кругом исписанные, оставалась в комнате учителя, которому я показывал ее. Еще перед моим отъездом, во время моего сочинительства, прибывший новый ученик показал нашим ребятам искусство делать хлопушки из бумаги, и на всю школу, как это обыкновенно бывает, нашол период хлопушек, заменивший период снежков, заменивший, в свою очередь, период вырезывания палочек. Период хлопушек продолжался во время моего отсутствия. Сёмка и Федька, состоящие в числе певчих, приходили в комнату учителя спеваться и проводили здесь целые вечера, а иногда и ночи. Между и во время пения, разумеется, хлопушки делали свое дело, и всевозможные бумаги, попадавшиеся в руки, превращались в хлопушки. Учитель ушол ужинать, забывши сказать, что бумаги на столе нужные, и рукопись сочинения Макарова, Морозова и Толстова превратилась в хлопушки. На другой день, перед уроком, хлопанье до такой степени надоело самим ученикам, что последовало всеобщее гонение на хлопушки от них же самих: с криком и визгом хлопушки все были отобраны и с торжеством всунуты в топившуюся печку. Период хлопушек кончился, но с ним погибла и наша рукопись. Никогда никакая потеря не была для меня так тяжела, как потеря этих трех исписанных листов; я был в отчаянии. Махнув на всё рукою, я хотел начинать новую повесть, но не мог забыть потери и невольно всякую минуту пилил упреками и учителя, и делателей хлопушек. (Не могу не заметить при этом случае, что только вследствие внешнего беспорядка и полной свободы учеников, над которою так мило подтрунивают гг. Марков в «Русском вестнике» и Глебов в журнале «Воспитание» № 4, я без малейшего труда, угроз или хитростей узнал все подробности сложной истории превращения рукописи в хлопушки и сожжения их.) Сёмка и Федька видели, что я огорчен, видимо не понимали чем, хотя и соболезновали. Федька робко предложил мне, наконец, что они вновь напишут такую же. — «Одни? — сказал я, — я ужь помогать не стану». — «Мы с Сёмкой ночевать останемся», — сказал Федька. И действительно, после урока они пришли в 9 часу в дом, заперлись на ключ в кабинете, что̀ мне доставляло не мало удовольствия, посмеялись, затихли, и до 12-го часа, подходя к двери, я слышал только, как они

тихим голосом переговаривались между собою и скрипели пером. Один раз только они заспорили о том, что̀ было прежде, и пришли ко мне судиться: прежде ли он искал сумочку, чем баба пошла к куму, — или после. Я сказал им, что это всё равно. В 12 часу я к ним постучался и вошол. Федька, в новой белой шубке с черною опушкой, сидел глубоко в кресле, перекинув ногу на ногу и облокотившись своею волосатой головкой на руку и играя ножницами в другой руке. Большие, черные глаза его, блестя неестественным, но серьезным, взрослым блеском, всматривались куда-то вдаль; неправильные губы, сложенные так, как будто он сбирался свистать, видимо сдерживали слово, которое он, отчеканенное в воображении, хотел высказать. Сёмка, стоя перед большим письменным столом, с большой белой заплаткой овчины на спине (в деревне только что были портные), с распущенным кушаком, с лахмаченной головой, писал кривые линейки, беспрестанно тыкая пером в чернилицу. Я взбудоражил волоса Сёмке, и толстое скуластое лицо его с спутанными волосами, когда он недоумевающими и заспанными глазами с испуга оглянулся на меня, было так смешно, что я захохотал, но дети не рассмеялись. Федька, не изменяя выражения лица, тронул за рукав Сёмку, чтоб он продолжал писать: «погоди, — сказал он мне, — сейчас» (Федька говорит мне «ты» тогда, когда бывает увлечен и взволнован), и он продиктовал еще что-то. Я отнял у них тетрадь, и через пять минут, когда они, усевшись около шкапчика, оплетали картофель с квасом и, глядя на чудные для них серебряные ложки, заливались сами не зная чему, звонким детским смехом; старушка, слушая их сверху, не зная чему, тоже смеялась. «Ты что завалился? — говорил Сёмка: — сиди прямо, а то набок наешься». И, снимая шубы и укладываясь под письменным столом спать, они не переставали заливаться детским, мужицким, здоровым, прелестным хохотом. Я прочел то, что они написали. Это был новый вариант того же. Некоторые вещи были пропущены, некоторые новые, художественные красоты прибавлены. И опять то же чувство красоты, правды и меры. Впоследствии найден был один лист из потерянной рукописи. В напечатанной повести я, вспоминая по найденному листу, соединил оба варианта. Писание этой повести происходило раннею весной, перед окончанием нашего учебного года. Я, по некоторым обстоятельствам, не мог успеть делать новых опытов. На после-

вицы написана была двумя самыми посредственными по способностям и самыми испорченными (потому что дворовые) мальчиками только одна повесть: «Кто празднику рад, тот до свету пьян», напечатанная в 3 номере. Те же явления повторялись и с этими мальчиками, и с этою повестью, как и с Сёмкой и Федькой и первою повестью, только с различием степени таланта и степени увлечения и содействия с моей стороны.

Летом у нас не учатся, не учились и не будут учиться. Причине, почему учение летом невозможно в нашей школе, мы посвятим отдельную статью.

Одну часть лета Федька и другие мальчики жили со мною. Накупавшись, наигравшись, они вздумали позаняться. Я предложил им писать сочинение и рассказал несколько тем. Я рассказал весьма занимательную историю воровства денег, историю одного убийства, историю чудесного обращения молокана в православие и еще, в форме автобиографии, предложил написать историю мальчика, у которого бедного и распутного отца отдали в солдаты и к которому отец возвращается из солдатства исправленным и хорошим человеком. Я сказал: «я бы написал так. Помню я, когда я был маленьким, что у меня были мать, отец и еще какие-нибудь родные, и какие они были. Потом написал бы, как помню, что отец мой гулял, мать всё плакала, и он ее бил; потом, как отдали его в солдаты, как она выла, как мы еще хуже жить стали, как отец пришол назад, и я будто бы его не узнал, а он спрашивает, жива ли там Матрена, — это про свою жену, — и как потом обрадовались и хорошо стали жить». Вот всё, что я сказал сначала. Федьке чрезвычайно понравилась эта тема. Он сейчас же схватил перо, бумагу и стал писать. Во время писания я навел его только на мысль о сестре и на мысль о смерти матери. Остальное всё он писал сам и даже не показывал мне, кроме первой главы, до тех пор, пока всё было кончено. Когда он показал мне 1-ю главу и я начал ее читать, я чувствовал, что он находится в сильном волнении и, сдерживая дыхание, смотрит то на рукопись, следя за моим чтением, то на мое лицо, желая угадать на нем выражение одобрения или неодобрения. Когда я ему сказал, что это очень хорошо, — он весь вспыхнул, но ничего не сказал мне и раздраженно тихим шагом дошол с тетрадью до столика, уложил ее и медленно вышел на двор. На дворе он был бешено резв с ребятами в этот день и, когда глаза наши встречались, смотрел

на меня такими благодарными, ласковыми глазами. Через день он уже забыл о том, что̀ написал. Я только придумал заглавие, разделил на главы и кое-где поправил ошибки, сделанные им только по неосмотрительности. Эта повесть в своем первоначальном виде печатается в книжке под заглавием «Солдаткино житье».

Я не говорю о первой главе, хотя и в ней есть свои неподражаемые красоты, и хотя беспечный Гордей в ней представляется чрезвычайно верно и живо, — Гордей, который как будто стыдится признаться в своем раскаянии и считает приличным только попросить сходку о сыне, — несмотря на это, глава эта несравненно слабее всех последующих. И виноват в этом один я, который не мог удержаться при писании этой главы, не мог удержаться, чтобы не подсказывать ему и не рассказывать, как бы написал я. Ежели есть некоторая пошлость приема при вступлении, в описании лиц и жилища, то виноват в этом единственно я. Ежели б я его оставил одного, то, я уверен, он описал бы то же самое во время действия незаметно, художественнее, без принятой у нас и ставшей невозможной манеры описаний, логично расположенных: сначала описания действующих лиц, даже их биографии, потом описание местности и среды, и потом уже начинается действие. И странное дело, — все эти описания, иногда на десятках страниц, меньше знакомят читателя с лицами, чем небрежно брошенная художественная черта во время уже начатого действия между вовсе неописанными лицами. Так в этой первой главе одно слово Гордея: «мне того и нужно», когда он, махнув рукой, примиряется с своею долей быть солдатом и только просит сходку не оставить его сына, — это слово более знакомит читателя с лицом, чем несколько раз повторенное и навязанное мною описание его одежды, фигуры и привычки ходить в кабак. Точно то же впечатление производит и слово старухи, всегда бранившей сына, когда она во время горя говорит с завистью невестке: «будет тебе, Матрена! Что же делать, — видно так Богу угодно! Ведь ты еще молода, может, Бог тебе приведет и увидать. А мои какие лета... я всё больна... того и гляди — умру».

Во 2-й главе еще заметно мое влияние пошлости и испорченности, но опять глубоко художественные черты в описании картин и смерти мальчика выкупают всё дело. Я подсказал, что у мальчика были тоненькие ножки, я подсказал сентимен-

тальную подробность о дяде Нефеде, который делает гробок; но жалобы матери, выраженные одним словом: «Господи, когда эта кабала умрет!» — представляют читателю всю сущность положения; и вслед затем эта ночь, во время которой старший братишка разбужен слезами матери, и ответ ее на вопрос бабушки: что с нею? — простым словом: «у меня сын помер», — и эта бабушка, встающая и зажигающая огонь и обмывающая маленькое тело, — всё это его собственное; всё это так сжато, так просто и так сильно — ни одного слова нельзя выкинуть, ни одного изменить или прибавить. Всего пять строк, и в этих-то пяти строках нарисована для читателя вся картина этой грустной ночи, и картина, отражавшаяся в воображении 6—7 летнего мальчика. «В полночь мать что-то заплакала. Встала бабушка и говорит: что ты, Христос с тобою? Мать говорит: у меня сын помер. Бабушка зажгла огонь, обмыла мальчика, надела рубашку, *подпоясала* и положила под святые. Когда рассвело...» Вам видится и самый мальчик, разбуженный знакомым плачем матери, с просонков из-под кафтана, где-нибудь на палатях, испуганными блестящими глазами следящий за тем, что делается в избе; вам видится и эта изнуренная страдалица-солдатка, за день пред этим говорившая: «скоро ли эта кабала умрет», раскаивающаяся и убитая мыслью о смерти этой кабалы до такой степени, что она только говорит: «у меня сын помер», не знает, что̀ ей делать, и зовет на помощь старуху; вам видится и эта усталая от страдания жизни старуха, сгорбленная, худая и с костлявыми членами, которая привычными рабочими руками неторопливо, спокойно берется за дело: зажигает лучину, приносит воды и обмывает мальчика, кладет всё в свое место и обмытого, подпоясанного мальчика под святые. И видятся вам эти святые, вся эта ночь без сна до рассвета, как будто вы сами ее пережили, как пережил ее мальчик, глядевший из-под кафтана; со всеми подробностями возникает эта ночь и остается в вашем воображении.

В 3-й главе уже меньше моего влияния. Вся личность няньки принадлежит ему. Еще в 1-й главе, он одною чертой охарактеризовал отношения няньки к семейству: «она работала в свою долю на наряды, замуж собиралась». И одна эта черта рисует уже всю девку, не могущую принимать и действительно не принимающую участия в радостях и горестях семейства. У ней свой законный интерес, своя единственная цель, поставленная

ей Провидением, — будущее замужество, своя будущая семья. Наш брат сочинитель, в особенности такой, который желает поучать народ, представляя ему примеры нравственности, достойные подражания, непременно отнесся бы к няньке с вопросом о ее участии в общей нужде и горе семейства. Он сделал бы ее или постыдным примером равнодушия, или образцом любви и самопожертвования, и была бы мысль, а не было бы живого лица няньки. Только человек, глубоко изучивший и узнавший жизнь, мог бы понять, что для няньки вопрос о горе семейства и солдатстве отца есть законно второстепенный вопрос: у нее есть замужество. И это самое в простоте своей души видит художник, хотя и ребенок. Ежели бы мы описали няньку самой трогательной, самоотверженной девицей, мы бы ее вовсе не могли себе представить и не любили бы, как теперь ее любим. Теперь же мне так мила и жива эта толстощекая, румяная девочка, бегающая вечерком на хороводы в купленных на заработанные деньги котах и кумачном платке, любящая свою семью, хотя и тяготящаяся той бедностью и мрачностью, которая составляет такую противуположность ее душевному настроению. Я чувствую, что она добрая девочка, уже потому, что мать никогда на нее не жаловалась и не имела от нее горя. Я, напротив, чувствую, что она одна с своими заботами о нарядах, отрывками напеваемых песень и рассказами о деревенских сплетнях, принесенными с летней работы или с зимней улицы, в грустное время одиночества солдатки служила представительницей веселья, молодости и надежды. Недаром он говорит, что только и было радости, как няньку замуж отдавали; недаром с такой любовью и подробностью описывает веселье свадьбы; недаром после свадьбы заставляет мать сказать: «теперь мы разорились до конца». Видно, что, отдав няньку, они потеряли ту радость и веселье, которые она вносила в их дом. Всё это описание свадьбы необыкновенно хорошо. Тут есть подробности, перед которыми невольно приходишь в недоумение и, вспоминая, что это писал 11-ти летний мальчик, спрашиваешь себя — неужели это не нечаянно? Так и видишь из-за этого сжатого и сильного описания 7-летнего мальчика, не выше стола, с умными и внимательными глазками, на которого никто не обращает внимания, но который всё помнит и замечает. Когда ему захотелось хлебца, например, он не сказал, что попросил у матери, а сказал, что *нагнул мать*. И это

сказано не нечаянно, а сказано потому, что помнится ему отношение в то время роста его к матери и помнятся его, робкие при других и близкие один на один, отношения к матери. Другое из множества наблюдений, которые он мог сделать во время обряда свадьбы, он запомнил и записал именно то, которое для него и для каждого из нас рисует весь характер этих обрядов. Когда сказали, что *горько*, нянька взяла Кондрашку *за уши* и стали целоваться. Потом смерть бабушки, воспоминание ее о сыне перед смертью и особенный характер горести матери, — всё это так твердо и сжато, и всё это его собственное.

О возвращении отца я более всего ему говорил, когда задавал тему повести. Мне нравилась эта сцена, и я сентиментально-пошло рассказал, но именно сцена эта ему тоже очень понравилась, и он просил меня: «ничего не говорите, я сам знаю, знаю», — говорил он мне и начал писать, и с этого же места дописал всю повесть в один присест. Мне очень интересно будет знать мнение других ценителей, но я считаю долгом откровенно высказать свое мнение. Ничего подобного этим страницам я не встречал в русской литературе. Во всей этой встрече нет ни одного намека на то, что это было трогательно, рассказано только, как было дело; но рассказано, изо всего что было, именно только то, что̀ необходимо для того, чтобы читатель понял положение всех лиц. Солдат в своем доме сказал только три слова. Сначала он еще крепился и сказал: *«здравствуйте»*. Когда он начал забывать взятую на себя роль, он сказал: *«что йто у вас семьи только?»* И всё было высказано словами: *«где жсь моя матушка?»* Какие всё простые и естественные слова, и никто из лиц не забыт! Мальчик был рад и поплакал даже; но он ребенок и потому он тут же, несмотря на то, что отец плакал, всё рассматривал у него сумочку и в карманах. Не забыта и нянька. Так и видишь эту румяную бабенку, которая в котах при народе застенчиво вошла в избу и, ничего не сказавши, поцаловала отца. Так и видишь растерявшегося и счастливого солдата, который под ряд цалуется со всеми, сам не зная с кем, и который, узнав, что молодая бабенка его дочь, вновь подзывает ее к себе и цалует уже не просто как всякую молодую бабочку, а цалует как дочь, которую он оставил когда-то, как будто не жалея.

Отец исправился. Сколько бы мы наговорили фальшивых и неловких фраз по этому случаю. А Федька просто рассказал,

как нянька принесла вино, а он не стал пить. И вы видите и бабу, которая, достав из сумочки последние 23 к., запыхавшись, в сенях шопотом посылала молодую бабенку за вином и пересыпала ей в горсть медные деньги. Вы видите эту молодую бабенку, которая, подобрав на руку занавеску, с полуштофом в руке, костукивая котами и размахивая за спиною локтями, с полуштофом в руке бежала к кабаку. Вы видите, как она, зардевшись, вошла в избу, достала из-под занавески полуштоф, как мать самодовольно и весело поставила его на стол, и как солдатке и обидно, и весело стало, что муж ее не стал пить. И видите — ежели он не стал пить в такую минуту, то он ужь точно исправился. Вы чувствуете, как совсем другие люди стали все члены семейства. «Отец мой помолился Богу и сел за стол. Я сел возле него рядом; нянька села на коннике, а мать стояла у стола и глядела на отца и говорит: вишь ты помолодел, — у тебе бороды нет. Все засмеялись».

И только когда все ушли, начались настоящие семейные разговоры. Тут только открывается, что солдат разбогател и разбогател самым простым и естественным образом, точно так же, как богатеют почти все люди на свете, т. е. чужие, казенные, общие деньги, вследствие счастливой случайности, остались у него. Некоторые из читателей повести замечали в ней, что подробность эта безнравственна, и что понятие казны, как дойной коровы, надо искоренять, а не утверждать в народе. Для меня же черта эта, не говоря уже о ее художественной правде, в особенности дорога. Ведь казенные деньги всегда остаются, — отчего же и не остаться им когда-нибудь и у бездомного солдата Гордея! Во взгляде на честность народа и высшего класса часто встречается совершенная противоположность. Требования народа в особенности серьезны и строги в отношении честности в самых близких отношениях, например, в отношении к семье, к деревне, к миру. В отношении к посторонним — с публикой, с государством, в особенности с иностранцем, с казною, для них смутно представляется приложимость общих правил честности. Мужик, который никогда не солжет своему брату, перенесет всевозможные лишения для своей семьи, который лишней и незаслуженной копейки не возьмет у своего односельца или соседа, тот же мужик обдерет, как липку, иностранца или горожанина, на каждом слове солжет дворянину или чиновнику; будь он солдатом — без малейшего угрызе-

ния совести, заколет пленного француза и, попадись ему казенные деньги, сочтет преступлением в отношении своей семьи не воспользоваться ими. В высшем классе бывает, напротив, совершенно противное. Наш брат скорее обманет жену, брата, купца, с которым десятки лет имеет дело, своих дворовых, крестьян, соседа, и тот же самый человек за границей снедаем постоянным страхом, как бы нечаянно не обмануть кого, и всё просит указать ему — кому еще нужно отдать деньги. Тот же наш брат обдерет на шампанское и перчатки свою роту и полк и будет рассыпаться в любезностях перед пленным французом. Тот же самый человек, в отношении казны, считает величайшим преступлением воспользоваться, когда он без денег (считает только), но большей частью при случае не устоит в борьбе и сделает то, что сам считает подлостью. Я не говорю, что̀ лучше, я говорю только, как, мне кажется, оно есть. Замечу только, что честность не есть убеждение, что выражение: «честные убеждения» есть бессмыслица. Честность есть нравственная привычка; чтобы приобресть ее, нельзя идти иным путем, как начинать с ближайших отношений. Выражение: «честные убеждения», по моему, совершенно бессмысленно: есть честные привычки, а нет честных убеждений.

Слова «честные убеждения» только фраза; вследствие того-то эти мнимые честные убеждения, относящиеся до самых отдаленных жизненных условий — казны, государства, Европы, человечества — и не основанные на привычках честности, не воспитанные на самых ближайших житейских отношениях, оттого то эти честные убеждения или, вернее, фразы честности оказываются несостоятельными в отношении к жизни.

Возвращаюсь к повести. Кажущееся в первую минуту безнравственным появление взятых у казны денег, по нашему мнению, напротив, имеет самый милый, трогательный характер. Как часто литератор нашего круга, в простоте своей души, желая выставить героя своего идеалом честности, показывает нам всю грязную и развратную внутренность своего воображения. Здесь, наоборот, автору нужно осчастливить своего героя; для счастья ему и достаточно было бы возвращения в семью, но надо было уничтожить бедность, столько лет тяготевшую над семьею: откуда жь ему было взять богатство? Из безличной казны. Ежели дать богатство, то надо у кого-нибудь взять его,— законнее, разумнее нельзя было найти его.

В самой сцене объявления этих денег есть крошечная подробность, одно слово, которое всякий раз, когда я читаю, как будто вновь поражает меня. Оно освещает всю картину, обрисовывает все лица и их отношения и только одно слово, и слово, неправильно употребленное, синтаксически неверное, — это слово *заторопилась*. Учитель синтаксиса должен сказать, что это неправильно. *Заторопилась* требует дополнительного — заторопилась что̀ сделать? должен спросить учитель. А тут просто сказано: — Мать взяла деньги и заторопилась, понесла их хоронить, — и это прелестно. Желал бы я сказать такое слово и желал бы, чтобы учителя, обучающие языку, сказали или написали такое предложение. «Когда мы пообедали, нянька попаловала еще отца и ушла домой. Потом отец стал перебирать в сумочке, а мы стали с матерью смотреть. Вот мать увидала там книжку и говорит: ай выучился грамоте? Отец говорит: выучился. Потом отец вынул большой узел и подал матери. Мать говорит: что это? Отец говорит: деньги. Мать обрадовалась и заторопилась, понесла их хоронить. Потом мать пришла и говорит: где это ты взял? Отец говорит: я был унтер-офицером, и у меня были казенные деньги; я раздавал солдатам, и у меня остались, я их прибрал. Мать моя так была рада и бегала как бешенная. День уже прошел, наступил вечер. Зажгли огонь. Взял мой отец книжку и зачал читать. Я сел около него и слушал, а мать светила лучинку. И долго отец читал книжку. Потом легли спать. Я лег на задней лавке с отцом, а мать у нас легла в ногах, и долго они разговаривали, почти до полуночи. Потом уснули».

Опять чуть заметная, нисколько не поражающая вас, но оставляющая глубокое впечатление подробность о том, как они легли спать: отец лег с сыном, мать легла в ногах, и долго они не могли наговориться. Как тепло прижался, я думаю, сын к груди отца и как чудно и отрадно было ему, засыпая и в просонках, всё слушать эти два голоса, из которых один так давно он не слышал. Казалось бы, всё кончено: отец возвратился, бедности нет уже. Но Федька не удовлетворился этим (слишком живо, видно, засели ему в воображение эти воображаемые люди), ему нужно еще было живо вообразить себе картину изменившегося их житья, представить себе ясно, что теперь ужь эта баба не одинокая, горемычная солдатка с малыми ребятами, а что есть в доме сильный мужчина, который снимет с

усталых плечь жены всё бремя надавившего горя и бедности и самостоятельно, твердо и весело поведет новую жизнь. И для этого он рисует вам только одну сцену: как шарбатым топором здоровый солдат нарубил дров и принес в избу. Вы видите, как востроглазый мальчишка, привыкший к кряхтенью слабосильной матери и бабушки, с удивлением, уважением и гордостью любовался на мускулистые засученные руки отца, на энергические взмахи топора, совпадавшие с грудным вздохом мужского труда, и на плаху, которая, как лучина, щепалась под шарбатым топором. Вы посмотрели на это и совершенно успокаиваетесь насчет будущего житья солдатки. Теперь она ужь не пропадет, сердечная, думаю я.

«Поутру мать встала, подошла к отцу и говорит: Гордей! вставай, нужно дров, топить печь. Батя поднялся, обулся, надел шапку и говорит: топор есть? Мать говорит: есть шарбатый, — пожалуй, и не отрубит. Отец мой взял топор обеими руками крепко, подошел к плахе, поставил ее стоючи и ударил изо всех сил и расколол плаху; наколол дров и перетаскал в избу. Мать стала топить избу, истопила, и хорошо рассвело».

Но художнику и этого мало. Ему хочется показать вам и другую сторону их жизни, поэзию веселой семейной жизни, и он рисует вам следующую картину:

«Когда хорошо рассвело, отец мой говорит: Матрена! Мать подошла и говорит: ну, что? Отец говорит: я думаю корову купить, пять овченок, две лошадки да избу, — ведь развалилась... ну, изойдет целковых полтораста на всё-то. Мать что-то задумалась, потом говорит: ну, а деньги-то мы все растрясем. Отец говорит: мы работать станем. Мать говорит: ну, ладно, купим, да вот что — где иструб-то взять? Отец говорит: у Кирюхи разве нет? Мать говорить: то-то и дело, что нет — Фоканычевы захватили. Отец подумал и говорит: ну, мы возьмем у Брянцева. Мать говорит: и у него навряд ли есть. Отец говорит: ну, как не быть — человек засечный. Мать говорит: как бы он не взял дорого; посмотри, какой он бестия. Отец говорит: я пойду, поднесу водочки и уговорюсь с ним; а ты испеки яичко в золе к обеду. Мать к обеду там кусочек сварила, заняла у своих. Потом отец взял вина и ушел к Брянцеву, а мы остались и долго сидели. Мне стало скучно без отца. Я стал проситься у матери, чтоб она отпустила меня туда, куда отец ушел. Мать говорит: ты заблудишься. Я стал плакать и хотел уйти, но меня

мать побила, и я сел на печку и стал дюжей плакать. Потом, вижу, вошол отец в избу и говорит: что ты плачешь? Мать говорит: Федюшка хотел за тобой бечь, а я его побила. Отец подошол ко мне и говорит: о чем ты плачешь? Я стал жаловаться на мать. Отец подошол к матери и зачал ее бить, так, нарочно, а сам приговаривает: не бей Федю! не бей Федю! Мать нарочно заплакала. А я сел отцу на колени и был рад. Потом отец сел за стол, посадил меня рядом с собой и закривал: давай нам, мать, с Федею обедать, — мы есть хотим! Вот мать подала нам говядины, и мы стали есть. Пообедали, мать говорит: ну, что насчет иструба? Отец говорит: 50 руб. сер. Мать говорит: это еще ничего. Отец говорит: да, толковать нечего — иструб славный».

Кажется, как просто, как мало сказано, а вам представляется перспектива всей их семейной жизни. Вы видите, что мальчик еще ребенок, который и поплачет, и через минуту будет рад; вы видите, что мальчик не умеет ценить любви матери и променял ее на мужественного отца, рубившего плаху; вы видите, что мать знает, что это так должно быть, и не ревнует; вы видите этого чудесного Гордея, у которого счастие переполняет сердце. Вами замечено, что они ели говядину, и эта прелестная комедия, которую они все играют, и все знают, что это комедия, но играют от избытка счастия. «Не бей Федю, не бей Федю», говорит отец, замахиваясь на нее. И привычная к непритворным слезам, мать нарочно заплакала, счастливо улыбаясь на отца и на сына, и этот мальчик, который взлез к отцу на колени, был горд и рад, сам не зная чему, — горд и рад, может быть, тому, что они теперь счастливы.

«Потом отец сел за стол, посадил меня рядом с собой и закричал: давай нам, мать, с Федею обедать, — мы есть хотим».

Мы есть хотим, и рядом посадил. Какая любовь и счастливая гордость любви дышет в этих словах! Прелестнее, задушевнее этой последней сцены нет ничего во всей прелестной повести.

Но что же мы хотим сказать всем этим? Какое значение имеет эта повесть в педагогическом отношении, написанная одним, может быть, исключительным мальчиком? Нам скажут: «вы, учитель, может быть, помогали, незаметно для себя, составлению этих и других повестей, и найти границы того, что̀ принадлежит вам, и того, что̀ самобытно, слишком трудно». Нам скажут: «положим, повесть хороша, но это один только из ро-

дов литературы». Нам скажут: «Федька и другие мальчики, сочинения которых вы печатали, суть счастливое исключение». Нам скажут: «вы сами писатель, вы незаметно для себя помогали ученикам такими путями, которые нельзя предписывать другим учителям — не-писателям, как правило». Нам скажут: «из всего этого вывести общего правила или теории невозможно. Отчасти интересное явление и больше ничего».

Постараюсь передать мои выводы так, чтобы они отвечали на все эти, предполагаемые мною, возражения.

Чувства правды, красоты и добра независимы от степени развития. Красота, правда и добро суть понятия, выражающие только гармонию отношений в смысле правды, красоты и добра. Ложь есть только несоответственность отношений в смысле истины; абсолютной же правды нет. Я не лгу, говоря, что столы вертятся от прикосновения пальцев, ежели я верю, хотя это и неправда; но я лгу, говоря, что у меня нет денег, когда, по моим понятиям, у меня есть деньги. Никакой огромный нос не уродлив, но он уродлив на малом лице. Уродливость только дисгармония в отношении красоты. Отдать свой обед нищему или самому съесть его не имеет в себе ничего дурного; но отдать или съесть этот обед, когда моя мать умирает с голоду, — есть дисгармония отношений в смысле добра. Воспитывая, образовывая, развивая, или как хотите действуя на ребенка, мы должны иметь и имеем бессознательно одну цель: достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра. Ежели бы время не шло, ежели бы ребенок не жил всеми своими сторонами, мы бы спокойно могли достигнуть этой гармонии, добавляя там, где нам кажется недостаточным, и убавляя там, где нам кажется лишним. Но ребенок живет, каждая сторона его существа стремится к развитию, перегоняя одна другую, и большей частью самое движение вперед этих сторон его существа мы принимаем за цель и содействуем только развитию, а не гармонии развития. В этом заключается вечная ошибка всех педагогических теорий. Мы видим свой идеал впереди, когда он стоит сзади нас. Необходимое развитие человека есть не только не средство для достижения того идеала гармонии, который мы носим в себе, но есть препятствие, положенное Творцом, к достижению высшего идеала гармонии. В этом-то необходимом законе движения вперед заключается смысл того плода дерева познания добра и зла, которого вкусил наш

прародитель. Здоровый ребенок родится на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе; он близок к неодушевленным существам — к растению, к животному, к природе, которая постоянно представляет для нас ту правду, красоту и добро, которых мы ищем и желаем. Во всех веках и у всех людей ребенок представлялся образцом невинности, безгрешности, добра, правды и красоты. Человек родится совершенным, — есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, как камень, останется твердым и истинным. Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра. Но каждый час в жизни, каждая минута времени увеличивают пространства, количества и время тех отношений, которые, во время его рождения находились в совершенной гармонии, и каждый шаг и каждый час грозит нарушением этой гармонии, и каждый последующий шаг, и каждый последующий час грозит новым нарушением и не дает надежды восстановления нарушенной гармонии.

Большей частью воспитатели выпускают из виду, что детский возраст есть первообраз гармонии, и развитие ребенка, которое независимо идет по неизменным законам, принимают за цель. Развитие ошибочно принимается за цель потому, что с воспитателями случается то, что бывает с плохими ваятелями.

Вместо того, чтобы стараться остановить местное преувеличенное развитие или остановить общее развитие, чтобы подождать новой случайности, которая уничтожит происшедшую неправильность, как плохой скульптор, вместо того, чтобы соскоблить лишнее, налепливает всё больше и больше, — так и воспитатели как будто об одном только стараются, как бы не прекратился процесс развития, и если думают о гармонии, то всегда стараются достигнуть ее, приближаясь к неизвестному для нас первообразу в будущем, удаляясь от первообраза в настоящем и прошедшем. Как бы ни неправильно было развитие ребенка, всегда еще остаются в нем первобытные черты гармонии. Еще умеряя, по крайней мере, не содействуя развитию, можно надеяться получить хоть некоторое приближение к правильности и гармонии. Но мы так уверены в себе, так мечтательно преданы ложному идеалу взрослого совершенства, так нетерпеливы мы к близким нам неправильностям и так твердо уверены в своей силе исправить их, так мало умеем

понимать и ценить первобытную красоту ребенка, что мы скорей, как можно скорей, раздуваем, залепляем кидающиеся нам в глаза неправильности, исправляем, воспитываем ребенка. То одну сторону надо сравнять с другой, то другую надо сравнять с первой. Ребенка развивают всё дальше и дальше, и всё дальше и дальше удаляются от бывшего и уничтоженного первообраза, и всё невозможнее и невозможнее делается достижение воображаемого первообраза совершенства взрослого человека. *Идеал наш сзади, а не впереди.* Воспитание портит, а не исправляет людей. Чем больше испорчен ребенок, тем меньше нужно его воспитывать, тем больше нужно ему свободы.

Учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого я, в своей гордости, хочу возвести его. Сознание этого идеала лежит в нем сильнее, чем во мне. Ему от меня нужен только материал для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне. Как только я дал ему полную свободу, перестал учить его, он написал такое поэтическое произведение, которому подобного не было в русской литературе. И потому, по моему убеждению, нам нельзя учить писать и сочинять, в особенности поэтически сочинять, вообще детей и в особенности крестьянских. Всё, что мы можем сделать, это научить их, как браться за сочинительство.

Ежели то, что̀ я делал для достижения этой цели, можно назвать приемами, то приемы эти были следующие:

1) Предлагать самый большой и разнообразный выбор тем, не выдумывая их собственно для детей, но предлагать темы самые серьезные и интересующие самого учителя.

2) Давать читать детям детские сочинения и только детские сочинения предлагать за образцы, ибо детские сочинения всегда справедливее, изящнее и нравственнее сочинений взрослых.

3) (Особенно важно.) Никогда во время рассматривания детских сочинений не делать ученикам замечаний ни об опрятности тетрадей, ни о каллиграфии, ни об орфографии, ни, главное, о постройке предложений и о логике.

4) Так как в сочинительстве трудность заключается не в объеме или содержании, а в художественности темы, то постепенность тем должна заключаться не в объеме, не в содержании, не в языке, а в механизме дела, состоящем в том, чтобы,

во-первых, из большого числа представляющихся мыслей и образов выбрать одну; во-вторых, выбрать для нее слова и облечь ее; в-третьих, запомнить ее и отыскать для нее место; в-четвертых, в том, чтобы, помня написанное, не повторяться, ничего не пропускать и уметь соединять последующее с предъидущим; в-пятых, наконец, в том, чтобы в одно время, думая и записывая, одно не мешало другому. С этою целью я делал следующее: некоторые из этих сторон труда я первое время брал на себя, постепенно передавая их все на их заботу. Сначала я выбирал за них из представлявшихся мыслей и образов те, которые казались мне лучше, и запоминал и указывал место и справлялся с написанным, удерживая их от повторений, и сам писал, предоставляя им только облекать образы и мысли в слова; потом я дал им самим и выбирать, потом и справляться с написанным, и наконец, как при писаньи «Солдаткина житья», они и самый процесс писанья взяли на себя.

ПРОГРЕСС И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

(*Ответ Г-ну Маркову. Русский Вестник 1862 г., № 5.*)

Главные пункты разногласия г. Маркова с нашим взглядом на образование формулированы следующим образом: «1. Мы признаем *право* одного поколения вмешиваться в воспитание другого. 2. Мы признаем *право* высших классов вмешиваться в народное образование. 3. Мы не согласны с яснополянским определением образования. 4. Думаем, что школы не могут и не должны быть изъяты из-под исторических условий. 5. Думаем, что современные школы гораздо ближе отвечают современным потребностям, чем средневековые. 6. Считаем наше воспитание не вредным, а полезным. 7. Думаем, что полная свобода воспитания, как ее понимает граф Толстой, вредна и невозможна. 8. Думаем, наконец, что устройство яснополянской школы противоречит убеждениям редактора *Ясной Поляны*».

(Рус. Вест. 1862 г., № 5, стр. 186.)

Прежде, чем отвечать на каждый из этих пунктов, мы попытаемся отыскать основную причину разногласия нашего взгляда с взглядом г. Маркова, возбудившим общее сочувствие, как педагогической, так и непедагогической публики.

Причина эта заключается в недосказанности нашего взгляда, которую мы постараемся пополнить, и в неточности и ограниченности понимания со стороны г. Маркова и вообще публики наших положений, которые мы и постараемся разъяснить. Очевидно, что разногласие происходит от различия понимания и, вследствие того, определения самого образования. Г. Марков говорит: мы не согласны с яснополянским опреде-

лением образования. Но г. Марков не опровергает наше определение, а делает свое определение. Главный вопрос состоит в том: наше или г. Маркова определение образования справедливо? Мы сказали: *образование, в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, есть, по нашему убеждению, та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования*, и сознаемся в том, что слова эти, на которые г. Марков просит читателя обратить особое внимание, для большинства публики и г. Маркова требовали объяснения. Но прежде чем дать эти объяснения, мы считаем необходимым сделать отступление о том, почему г. Марков и вообще публика не захотели понять этого определения и не обратили на него никакого внимания.

Со времен Гегеля и знаменитого афоризма «что исторично, то разумно», в литературных и изустных спорах, в особенности у нас, царствует один весьма странный умственный фокус, называющийся историческое воззрение. Вы говорите, например, что человек имеет право быть свободным, судиться на основании только тех законов, которые он сам признает справедливыми, а историческое воззрение отвечает, что история выработывает известный исторический момент, обусловливающий известное историческое законодательство и историческое отношение к нему народа. Вы говорите, что вы верите в Бога, — историческое воззрение отвечает, что история выработывает известные религиозные воззрения и отношения к ним человечества. Вы говорите, что Илиада есть величайшее эпическое произведение, — историческое воззрение отвечает, что Илиада есть только выражение исторического сознания народа в известный исторический момент. На этом основании историческое воззрение не только не спорит с вами о том, необходима ли свобода для человека, о том, есть или нет Бога, о том, хороша или не хороша Илиада, не только ничего не делает для достижения той свободы, которой вы желаете, для убеждения или разубеждения вас в существовании Бога, или в красоте Илиады, а только указывает вам то место, которое ваша внутренняя потребность, любовь к правде или красоте, занимает в истории; оно только сознает, но сознает не путем непосредственного сознания, а путем исторических умозаключений. Скажите, что вы любите или верите во что-нибудь, — историческое

воззрение говорит: любите и верьте, и ваша любовь и вера найдут себе место в нашем историческом воззрении. Пройдут века и мы найдем то место, которое вы будете занимать в истории; но вперед знайте, что то, что вы любите, — не безусловно прекрасно, и то, во что вы верите, — не безусловно справедливо; но забавляйтесь, дети — ваша любовь и вера найдут себе место и приложение. К какому хотите понятию стоит только приложить слово: историческое, — и понятие это теряет свое жизненное, действительное значение и получает только искусственное и неплодотворное значение, в каком-то искусственно составленном историческом миросозерцании.

Г. Марков говорит: «Общая цель есть результат всей жизни, окончательный вывод из действия разнородных сил. Его можно видеть только при окончании, и в нем пока нет нужды. Стало-быть и педагогия в праве не иметь конечной цели, в праве стремиться к своим временным и местным целям, по преимуществу имеющим значение для жизни». (Р. В. № 5, стр. 153.) Искать критериум педагогики, по его мнению, бесполезно. Достаточно знать, что мы находимся в исторических условиях, — и всё хорошо.

Г. Марков вполне усвоил себе историческое воззрение; он, как и большинство русских мыслящих людей нашего времени, обладает искусством присоединять понятие исторического ко всякому явлению жизни, умеет наговорить много учоного и остроумного, в историческом смысле, на каждый случай, вполне владеет историческим каламбуром. В первой статье «Ясной поляны» сказано было, что образование имеет своим основанием потребность к равенству и закон движения вперед образования. Хотя высказанное и без доказательств, это положение объясняло причину явления. Можно было не согласиться и требовать доказательств; но только историческое воззрение может не чувствовать необходимости изыскания причин такого явления, каково образование. Г. Марков говорит: «Желательно, чтобы читатель с особенным вниманием остановился на этих словах. Мне они просто кажутся бесплодною натяжкою, затемняющею смысл всем понятных вещей. Зачем тут потребность равенства, инстинкт; зачем особенно этот фатум, неведомый закон движения, не позволяющий одного, повелевающий делать другое? Кто его признал, или доказал? Если опровергнуть, как делает граф Толстой, воспитательное

влияние взрослого поколения на молодое, то в чем надобно видеть этот чудный закон? Мать любит ребенка, хочет удовлетворить его нуждам, и сознательно, без всякой мистической потребности, чувствует надобность принаровиться к его зачаточному рассудку, говорить с ним простейшим языком. Она не только не стремится к равенству с своим ребенком, что было бы в высшей степени противоестественно, а напротив, намеренно старается передать ему весь запас своего знания. В этой-то естественной передаче умственных приобретений от одного поколения другому и состоит движение образования, не нуждающееся ни в каких новых специяльных законах. Каждый век кидает в общую кучу свою горсть, и чем дальше мы живем, тем выше поднимается эта куча, тем выше и мы с ней поднимаемся. Это известно до избитости, и я не вижу никакого оправдания в стремлениях потрясти такую, логически и исторически очевидную, истину».

Вот лучший образец исторического воззрения. Вы ищете объяснения знаменательнейшему явлению жизни, вы полагаете, что нашли общий закон, служащий основанием явления, вы полагаете, что нашли идеал, к которому стремится человечество, и критериум его деятельности, — вам отвечают, что есть куча, которая ростет с каждым веком, и что это известно до избитости. Хорошо ли, что она ростет? зачем она ростет? — на эти вопросы вам не отвечают и удивляются еще, что вы хлопочете о разрешении таких вопросов.

В другом месте, перефразируя наши слова, г. Марков говорит: «Каждое поколение мешает развиваться новому; чем дальше, тем больше противодействий, тем хуже. Странный, подумаешь, прогресс! Еслибы, не доверяя истории, мы были обязаны верить яснополянской теории, пришлось бы, пожалуй, поверить, что мир всё хилел да хилел от тысячелетних противодействий, и что смерть его теперь не за горами, а за плечами». (Стр. 152, ibid.)

«Хорош прогресс!» Нет, очень дурен, — я только про это и говорил. Я не держусь религии прогресса, а кроме веры, ничто не доказывает необходимости прогресса. «Неужели мир всё хилел да хилел?» Я только это и старался доказывать, с тою только разницею, что хилеет не всё человечество, а та часть его, которая подлежит деятельности того образования, которое защищает г. Марков.

Но вот где является в полном блеске историческое воззрение г. Маркова.

«*Ясную Поляну* смущает то обстоятельство, что в различные времена люди учат различному и различно. Схоластики одному, Лютер другому, Руссо по-своему, Песталоцци опять по-своему. Она видит в этом невозможность установить критериум педагогики, и на этом основании отвергает педагогику. А мне кажется, она сама указала на этот необходимый критериум, приводя упомянутые примеры. Критериум в том, чтоб учить сообразуясь с потребностями времени. Он прост и в совершенном согласии с историей и логикой. Лютер оттого только и мог быть учителем целого столетия, что сам был созданием своего века, думал его мыслию и действовал по его вкусу. Иначе его огромное влияние было бы или невозможно, или сверхъестественно; не походи он на своих современников, он бы исчез бесплодно, как непонятное, никому не нужное явление, пришлец среди народа, которого даже языка он не понимает. Тоже и с Руссо и всяким другим. Руссо формулировал в своих теориях накипевшую ненависть своего века к формализму и искусственности, его жажду простых, сердечных отношений. Это была неизбежная реакция против версальского склада жизни; и если бы только один Руссо чувствовал ее, — не явился бы век романтизма, не явились бы универсальные замыслы переродить человечество, декларации прав, Карлы Моры, и всё подобное. Упрекать Лютера и Руссо за то, что они, вооружась против исторических уз, навязывали людям свои теории, значит упрекать целый век в незаконности его настроения. Целому веку теорий не навяжешь».

«Но от его теории вряд ли за то отделаешься. Мне непонятно, чего бы хотел граф Толстой от педагогии. Он всё о крайней цели, о незыблемом критериуме хлопочет. Нет этих, так, по его мнению, не нужно никаких. Отчего же не вспомнит он о жизни отдельного человека, о своей собственной? Ведь он, конечно, не знает крайней цели своего существования, не знает общего философского критериума для деятельности всех периодов своей жизни. А ведь живет же он и действует; и оттого только живет и действует, что в детстве имел одну цель и один критериум, в молодости другие, теперь опять новые, и так далее. Был он верно и шалуном-мальчиком, — у тех известно какой критериум, — и религиозным юношей, и

либералом — поэтом, и практическим деятелем жизни; каждое такое естественное настроение духа заставляло его иначе глядеть на мир, иного ждать и иным руководствоваться. В этих постоянных сменах взглядов и состоит богатство развития человечества, его философская и житейская опытность. В чем граф Толстой видит упрек человечеству и педагогии, их противоречие самим себе, в том я вижу необходимость, естественность и даже достоинство». (Стр. 159—160, ibid.)

Как много, кажется, сказано, как умно, как много сведений, какой спокойно-исторический взгляд на всё! Сам стоишь на каком-то воображаемом возвышении, а под тобою действуют и Руссо, и Шиллеры, и Лютер, и французские революции; с исторической высоты одобряешь, или не одобряешь их исторические поступки и раскладываешь по историческим рамкам. Мало того, и каждая личность человеческая тоже там где-то копошится, подчиненная неизменным историческим законам, которые мы знаем, но конечной цели ни у кого нет и быть не может, — есть одно историческое воззрение! Но ведь мы совсем не о том спрашиваем, мы пытаемся найдти тот общий умственный закон, которым руководилась деятельность человека в образовании, и который поэтому мог бы служить критериумом правильности человеческой деятельности в образовании. Историческое же воззрение на все наши попытки отвечает только тем, что Руссо и Лютер были произведениями своего времени. Мы ищем то вечное начало, которое выразилось в них, а нам говорят о той форме, в которой оно выразилось, и распределяют их по классам и отрядам. Нам говорят, *что критериум только в том, чтоб учить сообразно потребностям времени*, и говорят, что это очень просто. Учить сообразно догматам Христианской или Магометанской религии — я понимаю, но учить сообразно потребностям времени — я решительно не понимаю ни одного слова из этой фразы. Какие это потребности? Кто их определит? Где они выразятся? Очень может быть забавно рассуждать вкривь и вкось о тех исторических условиях, которые заставили Руссо выразиться именно в той форме, в какой он выразился, но найдти те исторические условия, в которые имеет выразиться будущий Руссо, не возможно. Мне понятно почему Руссо с озлоблением писал против искусственности жизни, но решительно не понятно, почему явился Руссо и почему он открыл великие истины. Мне дела нет до

Руссо и его обстановки, меня занимают только те мысли, которые он высказал, и поверять и понять его мысль я могу только мыслью, а не рассуждениями о его месте в истории.

Выразить и определить этот критериум в педагогии было моей задачей. Историческое же воззрение, не идя за мною по этому пути, отвечает, что и Руссо и Лютер были на своем месте (как будто они могли быть не на своем месте), и что бывают различные школы (как будто мы этого не знаем), и что каждая приносит зерно в эту таинственную историческую кучу. Историческое воззрение может породить много занимательных разговоров, когда делать нечего, объяснить то, что всем известно; но сказать слово, на котором бы могла строиться действительность, — оно не в состоянии. Ежели оно и проговорится, то скажет только фразу, в роде того, что надо учить сообразно с потребностями времени. Скажите же нам — какие эти потребности в Сызрани, в Женеве, на Сыр-Дарье? Где можно найдти выражение этих потребностей и *потребности времени* — какого времени? Ужь ежели речь пошла об историческом, то в настоящем есть только момент исторический. Один принимает требования 25 годов за требования настоящего; другой знает требования августа 1862 года, третий считает настоящими требованиями требования средневековые. Повторяю, ежели умышленно написана фраза: *учить сообразно с требованиями времени,* для нас ни в одном слове не имеющая смысла, мы просим — укажите нам эти требования; мы от всей души, искренно говорим, что мы желали бы знать эти требования и не знаем их.

Мы могли бы привести еще много образцов исторического воззрения г. Маркова ссылками на Trivium и Quadrivium Кассиодора, и Фомы Аквинского, и Шекспира, и Гамлета, и тому подобными интересными и приятными разговорами. Но все эти места также не отвечают на наши запросы, и потому мы ограничимся разъяснением причин несостоятельности исторического взгляда относительно философских вопросов.

Причина эта заключается в следующем: люди с историческим воззрением предположили, что отвлеченная мысль, которую они любят в ругательном смысле называть метафизикой, бесплодна как скоро она противуположна историческим условиям, т. е. говоря проще, царствующим убеждениям; что мысль эта даже бесполезна, так как открыт общий закон,

по которому человечество двигается вперед и без участия мысли, противуположной царствующим убеждениям. Мнимый этот закон человечества называется *прогресс*. Вся причина не только разногласия нашего с г. Марковым, но и совершенного пренебрежения к нашим доводам и неотвечанию на них, заключается в том, что г. Марков верит в прогресс, а я не имею этого верования.

Что же это такое понятие прогресса и вера в него?

Основная мысль прогресса и выражение его будет следующее: «*человечество* постоянно видоизменяется, переживает прошедшее, удерживая от него начатые труды и воспоминания». В переносном смысле это видоизменение человеческих отношений мы называем движением, и видоизменение прошедшего мы называем *назад*, будущее видоизменение называем *вперед*. Вообще, в переносном смысле, говорим, что человечество движется вперед. Хотя и выраженное не ясно, в переносном смысле, это положение несомненно. Но за этим несомненным положением, верующие в прогресс и историческое развитие делают другое недоказанное положение, что будто человечество в прежнее время пользовалось меньшим благосостоянием, и чем далее назад, тем менее, и чем более вперед, тем более. Из этого выводят, что для плодотворной деятельности необходимо действовать только сообразно с историческими условиями; и что, по закону прогресса, всякое историческое действие поведет к увеличению общего благосостояния, т. е. будет хорошо, что все попытки остановить или противоречить даже движению истории — бесполезны. Вывод этот незаконен потому, что 2-е положение о постоянном улучшении человечества на пути прогресса ничем не доказано и несправедливо.

Во всем человечестве, с незапамятных времен, происходит процесс прогресса, говорит историк, верующий в прогресс, и доказывает это положение, сравнивая, положим, Англию 1685 г. с Англиею нашего времени. Но ежели бы даже и можно было доказать, сравнивая Россию, Францию и Италию нашего времени с древним Римом, Грециею, Карфагеном и т. д., что благосостояние новых народов более благосостояния древних, — меня при этом всегда поражает одно непонятное явление: выводят общий закон для всего человечества из сравнения одной малой части человечества, Европы, в прошедшем и настоящем. Прогресс есть общий закон для человечества, говорят они,

только кроме Азии, Африки, Америки, Австралии, кроме миллиарда людей. Нами замечен закон прогресса в герцогстве Гогенцоллерн-Сигмарингенском, имеющем 3 тысячи жителей. Нам известен Китай, имеющий 200 миллионов жителей, опровергающий всю нашу теорию прогресса, и мы ни минуты не сомневаемся, что прогресс есть общий закон всего человечества, и что мы, верующие в прогресс, правы, а не верующие в него виноваты, и с пушками, и ружьями идем внушать Китайцам идею прогресса. Здравый же смысл говорит мне, что ежели бо́льшая часть человечества, весь так называемый восток, не подтверждает закона прогресса, а напротив опровергает его, то закона этого не существует для всего человечества, и существует только верование в него известной части человечества. Я, как и все люди, свободные от суеверия прогресса, вижу только, что человечество живет, что воспоминания прошедшего так же увеличиваются, как и исчезают; что труды прошедшего часто служат основой для новых трудов настоящего, часто служат преградой для них; что благосостояние людей то увеличивается в одном месте, в одном слое и в одном смысле, то уменьшается; что как бы мне ни желательно было, я не могу найдти никакого общего закона в жизни человечества; а что подвести историю под идею прогресса точно так же легко, как подвести ее под идею регресса, или под какую хотите историческую фантазию. Скажу более: я не вижу никакой необходимости отъискивать общие законы в истории, не говоря уже о невозможности этого. Общий вечный закон написан в душе каждого человека. Закон прогресса, или совершенствования, написан в душе каждого человека и, только вследствие заблуждения, переносится в историю. Оставаясь личным, этот закон плодотворен и доступен каждому; перенесенный в историю, он делается праздной, пустой болтовней, ведущей к оправданию каждой бессмыслицы и фатализма. Прогресс вообще, во всем человечестве, есть факт недоказанный и несуществующий для всех восточных народов, и потому сказать, что прогресс есть закон человечества, столь же неосновательно, что сказать, что все люди бывают белокурые за исключением черноволосых.

Но, может быть, мы всё еще не так определили прогресс, как его понимают многие. Мы пытаемся дать ему самое общее и разумное определение. Может быть, прогресс есть закон,

открытый только европейскими народами, но столь разумный, что ему должно подлежать всё человечество. В этом смысле прогресс есть путь, по которому идет известная часть человечества и который признает эта часть человечества ведущим ее к благосостоянию. В таком смысле понимает Бокль прогресс цивилизации европейских народов, включая в это общее понятие прогресса — прогресс социальный, экономический, наук, искусств, ремесл и в особенности изобретения пороха, книгопечатания и путей сообщения. Такое определение прогресса ясно и понятно: но невольно представляются вопросы: 1-й, — кто решил, что этот прогресс уведет к благосостоянию? Для того чтобы поверить этому, мне нужно, чтобы не исключительные лица, принадлежащие к исключительному классу: историки, мыслители и журналисты — признали это, но чтобы вся масса народа, подлежащая действию прогресса, признала, что прогресс ведет ее к благосостоянию. Мы же видим постоянно противоречащее этому явление. 2-й вопрос состоит в следующем: что̀ признать благосостоянием: улучшение ли путей сообщения, распространение книгопечатания, освещение улиц газом, расплодение домов призрения бедных, бордели и т. п., или первобытное богатство природы — леса, дичь, рыбу, сильное физическое развитие, чистоту нравов и т. п.? Человечество живет одновременно столь многоразличными сторонами своего бытия, что определить степень его благосостояния в известную эпоху и определить ее человеку — невозможно. Один человек видит только прогресс искусства, другой прогресс добродетели, третий прогресс материальных удобств, четвертый прогресс физической силы, пятый прогресс социального устройства, шестой прогресс науки, седьмой прогресс любви, равенства и свободы, осьмой прогресс газового освещения и машинного шитья. И человек, который бесстрастно будет относиться ко всем сторонам жизни человечества, всегда найдет, что прогресс одной стороны всегда выкупается регрессом другой стороны человеческой жизни. Самые добросовестные политические деятели, веровавшие в прогресс равенства и свободы, разве не убедились и не убеждаются каждый день, что в древней Греции и Риме было более свободы и равенства, чем в новой Англии с китайской и индийской войнами, в новой Франции с двумя Бонапартами и в самой новой Америке с ожесточенной войной за право рабства? Самые добросовестные,

верующие в прогресс искусства, разве не убедились, что нет в наше время Фидиасов, Рафаэлей и Гомеров? Самые проворные экономические прогрессисты разве не убедились, что необходимо запрещать рабочему народу рожать детей, для того чтобы можно было прокормить существующее население? И так, отвечая на два поставленные мною вопроса, я говорю, что, во 1-х, признать прогресс, ведущим к благосостоянию, можно только тогда, когда весь народ, подлежащий действию прогресса, будет признавать это действие хорошим и полезным, тогда как теперь в $^9/_{10}$ населения, в так называемом простом, в рабочем народе, мы постоянно видим противное; и во 2-х тогда, когда будет доказано, что прогресс ведет к совершенствованию всех сторон человеческой жизни, или, что взятые вместе последствия его влияния, преобладают добрыми и полезными над дурными и вредными. Народ, т. е. масса народа, $^9/_{10}$ всех людей, постоянно враждебно относятся к прогрессу и постоянно не только не признают его пользы, но положительно и сознательно признают его вред для них. Выводам же историков, подобных Маколею (того самого, которого, в доказательство силы английского воспитания, приводит г. Марков), полагающих, что они взвесили все стороны человеческой жизни и, на основании этого взвешивания, решили, что прогресс принес больше добра, чем зла, мы не можем верить, потому что выводы эти ни на чем не основаны. Выводы эти, для всякого добросовестного и бесстрастного судьи, несмотря на противоположную цель писателя, очевидно доказывают, что прогресс принес больше зла, чем пользы народу; народу, т. е. бо̀льшей части людей, не говоря о государстве. Я прошу серьезного читателя прочесть всю 3-ю главу 1-й части истории Маколея. Вывод сделан смело и решительно, но на чем он основан — решительно не понятно для здорового человека, не отуманенного верой в прогресс. Значительные факты только следующие: 1) Народонаселение увеличилось, — увеличилось так, что необходима теория Мальтуса. 2) Войска не было, — теперь оно стало огромно; с флотом то же самое. 3) Число мелких землевладельцев уменьшилось. 4) Города стянули к себе бо̀льшую часть народонаселения. 5) Земля обнажилась от лесов. 6) Заработная плата стала на половину больше, цены же на всё увеличились и удобств к жизни стало меньше. 7) Подать на бедных удесятерилась. Газет стало больше, освещение

улиц лучше, детей и жен меньше бьют и английские дамы стали писать без орфографических ошибок. Я прошу читателя прочесть эту 3-ю главу с добросовестным вниманием и вспомнить те простые факты, что раз увеличенное войско никогда уже не может быть уменьшено; что раз уничтоженные вековые леса никогда уже не могут быть возобновлены; что раз развращенное население удобствами комфорта, никогда уже не может быть возвращено к первобытной простоте и умеренности. Я прошу читателя, не имеющего веры в прогресс, или отрешившегося на время от этой веры, прочесть всё, что сказано в доказательство благости прогресса, и спросить себя, но отрешившись совершенно от веры; есть ли доказательства на то, что прогресс принес больше пользы, чем вреда людям? Непредубежденному человеку нельзя доказать это; для предубежденного же человека можно всякий парадокс, как и парадокс прогресса, одеть историческими фактами.

Что за странное и непонятное явление! Общего закона движения вперед человечества — нет, как то нам доказывают неподвижные восточные народы. Доказать, что европейские народы постоянно движутся к улучшению благосостояния — невозможно, и никто никогда еще не доказал этого; и наконец самое замечательное — $^{9}/_{10}$ того же самого европейского народа, будто бы находящегося в процессе прогресса, сознательно ненавидят прогресс и всеми средствами стараются противодействовать ему, а мы признаем прогресс цивилизации несомненным благом. Как ни непонятно кажется это явление, но оно разъяснится для нас, ежели мы без предубеждения рассмотрим его.

Только одна небольшая часть общества верит в прогресс, проповедует его и старается доказать его благость. Другая, бо̀льшая часть общества, противодействует прогрессу и не верит в благость его. Из этого я заключаю, что для малой части общества прогресс есть благо; для бо̀льшей же части он есть зло. Я заключаю так потому, что все люди сознательно или бессознательно стремятся к благу, или удаляются от зла. Сделавши этот вывод, я поверяю его, подводя под него факты. Кто та малая часть, верующая в прогресс? Это, так называемое образованное общество, незанятые классы по выражению Бокля. Кто та бо̀льшая часть, не верующая в прогресс? Это так называемый народ, занятые классы. Интересы общества

и народа всегда бывают противоположны. Чем выгоднее одному, тем невыгоднее другому. В деле прогресса мое положение подтверждается, и я заключаю, что прогресс тем выгоднее для общества, чем невыгоднее для народа. В подтверждение моей мысли невольно приходит сравнение верующих в прогресс с верующими католиками. Духовенство веровало искренно и в особенности искренно потому, что вера эта ему была выгодна; по тому же самому оно всеми средствами внушало эту веру народу, который меньше верил в нее, потому что она была невыгодна. То же самое происходит с верующими в прогресс.

Верующие в прогресс искренно веруют потому, что вера их выгодна для них, и потому-то с озлоблением и ожесточением проповедуют свою веру. Я невольно вспоминаю Китайскую войну, в которой три великие державы совершенно искренно и наивно вводили веру прогресса в Китай посредством пороха и ядер.

Но не ошибаюсь ли я? Посмотрим, в чем может быть выгода общества и невыгода народа в прогрессе. Здесь, говоря о фактах, я чувствую необходимость оставить в покое Европу и говорить о России, которая мне близко известна. Кто у нас верующий, кто у нас неверующий? Верующие в прогресс суть: Правительство, образованное дворянство, образованное купечество и чиновничество — классы не занятые, по выражению Бокля. Неверующие в прогресс и враги его: мастеровые, фабричные, крестьяне-земледельцы и промышленники, люди занятые прямой физической работой — классы занятые. Вдумываясь в это различие, находим, что чем больше работает человек, тем более он консерватор, чем менее работает, тем более он прогрессист. Нет более прогрессистов, как откупщики, писатели, дворяне, студенты, без мест чиновники и фабричные. Нет менее прогрессистов — мужика земледельца, чиновника — писца на месте, фабричного, имеющего работу.

Рассмотрим самые обыкновенные и прославленные явления прогресса в отношении их выгоды и невыгоды для общества и народа — именно, столь прославленные: книгопечатание, пар, электричество.

«Человек овладевает силами природы, мысль с быстротою молнии перелетает с одного края вселенной на другой. Время побеждено». Всё это прекрасно, чувствительно; но посмотрим для кого это выгодно? Мы говорим о прогрессе электрических

телеграфов. Очевидно, что выгода и приложение телеграфа только для высшего, так называемого образованного класса. Народ же, $^{9}/_{10}$, только слышит гудение проволок и только стеснен несправедливо строгим законом о повреждении телеграфов.

Все мысли, пролетающие над народом по этим проволокам, суть только мысли о том — как бы наиудобнейшим образом эксплоатировать народ. По проволокам пролетает мысль о том, как возвысилось требование на такой-то предмет торговли и как потому нужно возвысить цену на этот предмет; или мысль о том, что так как вооружение Франции увеличилось, то призвать как можно скорее к службе еще столько-то граждан; или мысль о том, что народ становится недоволен своим положением в таком-то месте и что необходимо послать для усмирения его столько-то солдат; или мысль о том, что я, русская помещица, проживающая во Флоренции, слава Богу укрепилась нервами, обнимаю моего обожаемого супруга и прошу прислать мне в наискорейшем времени 40 т. франков. Не делая подробной статистики телеграфических депеш, можно быть твердо уверенным, что все депеши принадлежат только тем родам корреспонденции, образцы которых я выставил здесь. Яснополянский мужик Тульской губернии, или какой бы то ни было русской мужик (не надо забывать, что эти мужики составляют всю массу народа, благосостояние которого думает делать прогресс), никогда не послал и не получил и долго еще не пошлет и не получит ни одной депеши. Все депеши, которые пролетают над его головой, не могут ни на одну песчинку прибавить его благосостояния, потому что всё, что ему нужно, он имеет из своего поля, из своего леса, и он одинаково равнодушен к дешевизне или дороговизне сахара, или хлопчатой бумаги, и к низвержению короля Оттона, и к речи, произнесенной Пальмерстоном и Наполеоном III, и к чувствам барыни, пишущей из Флоренции. Все эти мысли, с быстротою молнии облетающие вселенную, не увеличивают производительность его пашни, не ослабляют караул в помещичьих и казенных лесах, не прибавляют силы в работах ему и его семейству, не дают ему лишнего работника. Все эти великие мысли только могут нарушить его благосостояние, а не упрочить или улучшить, и могут только в отрицательном смысле быть занимательными для него. Для правоверных же прогресса

телеграфические нити принесли и приносят огромные выгоды. Я не спорю о выгодах, я стараюсь только доказать, что не надобно думать и убеждать других, что то, что выгодно для меня, есть величайшее благо и для всего мира. Надобно, во 1-х, доказать это, или по крайней мере подождать, чтобы все люди признали благом то, что для нас выгодно. В так называемом же порабощении пространства и времени посредством электричества, мы этого никак не видим. Мы видим, напротив, что поборники прогресса в этом отношении рассуждают совершенно так же, как старые помещики, уверяющие, что для крестьян, для государства и для всего человечества нет ничего выгоднее крепостного права и барщинной работы; разница только в том, что вера помещиков старая — разоблаченная, а вера прогрессистов еще свежая и царствующая.

Книгопечатание другая любимая, избитая тема прогрессистов. Распространение его и вследствие того грамотности, всегда безусловно считается несомненным благом для всего народа. Почему это так? Книгопечатание, грамотность и то, что мы называем образованием, суть коренные суеверия религии прогресса и потому, в этом деле, я прошу читателя в особенности искренно отречься от всякой веры и совершенно искренно спросить себя: почему это так и почему то образование, которое мы, меньшинство, для себя считаем благом, и вследствие того то книгопечатание и ту грамотность, которую бы мы желали распространить, — почему это книгопечатание, эта грамотность и это образование будут благом для большинства, для народа? Мы говорили уже в некоторых статьях «Ясной поляны» о том, почему то образование, которым мы владеем, по сущности своей не может быть благом для народа. Мы будем говорить теперь исключительно о книгопечатании. Для меня очевидно, что расплложение журналов и книг, безостановочный и громадный прогресс книгопечатания, был выгоден для писателей, редакторов, издателей, корректоров и наборщиков. Огромные суммы народа косвенными путями перешли в руки этих людей. Книгопечатание так выгодно для этих людей, что для увеличения числа читателей, придумываются всевозможные средства: стихи, повести, скандалы, обличения, сплетни, полемики, подарки, премии, общества грамотности, распространение книг и школы для увеличения числа грамотных. Ни один труд не окупается так легко, как

литературный. Никакие проценты так не велики, как литературные. Число литературных работников увеличивается с каждым днем. Мелочность и ничтожество литературы увеличивается соразмерно увеличению ее органов. Но ежели число книг и журналов увеличивается, ежели литература так хорошо окупается, то, стало быть, она необходима, скажут мне наивные люди. Стало быть, откупа необходимы, что они хорошо окупались? отвечу я. Успех литературы указывал бы на удовлетворение потребности народа только тогда, когда бы весь народ сочувствовал ей; но этого нет, так же как и не было при откупах. Литература, так же как и откупа, есть только искусная эксплоатация, выгодная только для ее участников и невыгодная для народа. Есть «Современник», есть «Современное слово», есть «Современная летопись», есть «Русское слово», «Русский мир», «Русский Вестник», есть «Время», есть «Наше время», есть «Журнал для детей», есть «Детский журнал», есть «Журнал для юношества» и есть «Юношеский журнал», есть «Орел», «Звездочка», «Гирлянда», есть «Грамотей», «Народное чтение» и «Чтение для народа», — есть известные слова в известных сочетаниях и перемещениях, как заглавия журналов и газет, и все эти журналы твердо верят, что они *проводят* какие-то мысли и направления. Есть сочинения Пушкина, Гоголя, Тургенева, Державина, Филарета. И все эти журналы и сочинения, несмотря на давность существования, неизвестны, не нужны для народа и не приносят ему никакой выгоды. Я говорил уже об опытах, деланных мною для привития нашей общественной литературы народу. Я убедился, в чем может убедиться каждый, что для того, чтобы человеку из русского народа полюбить чтение Бориса Годунова Пушкина, или историю Соловьева, надобно этому человеку перестать быть тем, чем он есть, т. е. человеком независимым, удовлетворяющим всем своим человеческим потребностям. Наша литература не прививается и не привьется народу, надеюсь — люди, знающие народ и литературу, не усумнятся в этом. Какое же благо получает народ от литературы? Библий и святцев до сих пор народ не имеет дешевых. Другие же книги, которые западают к нему, только обличают в его глазах глупость и ничтожество их составителей; деньги и работа его тратятся, а выгоды от книгопечатания, — вот уже сколько времени прошло, — мы не видим ни малейшей для народа. Ни пахать,

ни делать квас, ни плесть лапти, ни рубить срубы, ни петь песни, ни даже молиться, — не учится и не научился народ из книг. Всякий добросовестный судья, не одержимый верою прогресса, признается, что выгод книгопечатания для народа не было. Невыгоды же его ощутительны для многих. Г. Даль, добросовестный наблюдатель, обнародовал свои наблюдения над влиянием грамотности на народ. Он объявил, что грамотность развращает людей из народа. На наблюдателя посыпались неистовые крики и ругательства всех верующих в прогресс; решили, что грамотность была вредна, когда она была исключением, и что вред ее уничтожится, когда она сделается общим правилом. Это предположение, может быть остроумное, но только предположение. Факт же остается фактом, который подтверждают мои собственные наблюдения и который подтвердят все люди, имеющие прямые сношения с народом, както: купцы, мещане, становые, попы и сами крестьяне. Но скажут, может быть, признавая мои доводы справедливыми, что прогресс книгопечатания, не принося прямой выгоды народу, содействует его благосостоянию тем, что смягчает нравы общества; что разрешение крепостного вопроса, например, есть только произведение прогресса книгопечатания. На это я отвечу, что смягчение нравов общества еще нужно доказать, что я лично его не вижу и не считаю нужным верить на слово. Я не нахожу, например, чтобы отношения фабриканта к работнику были человечнее отношений помещика к крепостному. Но это мое личное воззрение, не могущее служить доказательством. Главное же, что я имею сказать против такого аргумента, есть то, что, взяв пример хотя освобождение от крепостного права, я не вижу чтобы книгопечатание содействовало его прогрессивному разрешению. Ежели бы правительство в этом деле не сказало своего решительного слова, то книгопечатание, без сомнения, разъяснило бы дело совершенно иначе. Мы видели, что большая часть органов требовала бы освобождения без земли и приводила бы доводы, столь же кажущиеся разумными, остроумными, саркастическими. Я желал бы спросить: почему процесс об освобождении крестьян остановился на Положении 19 Февраля, которое еще не решено — улучшило или ухудшило быт крестьян, лишив их прав пастбищ, выездов в леса и наложив на них новые обязанности, к исполнению которых они оказываются несостоятельными. Я желал

бы спросить: почему прогресс книгопечатания остановился на Положении 19 Февраля. Всем известно, что равномерное разделение земли между гражданами есть несомненное благо. Почему же никто, кроме людей признаваемых за сумасшедших, не говорит в печати о таком разделении земель? Тут в сущности ничего нет сумасшедшего, и прямое дело прогресса книгопечатания было бы разъяснять необходимость и выгоды такого разделения, а вместе с тем ни в России, ни в Англии, ни во всей Европе никто не печатает об этом. Причина такого явления для меня совершенно очевидна. Прогресс книгопечатания, как и прогресс электрических телеграфов, есть монополия известного класса общества, выгодная только для людей этого класса, которые под словом прогресс разумеют свою личную выгоду, вследствие того всегда противоречащую выгоде народа. Мне приятно читать журналы от праздности, я даже интересуюсь Оттоном, королем греческим. Мне приятно написать или издать статейку и получить за нее деньги и известность. Мне приятно получить по телеграфу известие о здоровьи моей сестрицы и знать верно какой цены я должен ожидать за свою пшеницу. Как в том, так и в другом случае нет ничего предосудительного в удовольствиях, которые я при этом испытываю, и в желаниях, которые я имею, чтобы удобства к такого рода удовольствиям увеличивались; но совершенно несправедливо будет думать, что мои удовольствия совпадают с увеличением благосостояния всего человечества. Думать это так же несправедливо, как думать то, что думал откупщик или помещик, что получая без труда большие доходы, он осчастливливает человечество тем, что поощряет искусство и своею роскошью дает многим работу. Прошу читателя заметить, что Гомер, Сократ, Аристотель, немецкие сказки и песни, русский эпос, и наконец Библия и Евангелие, не нуждались в книгопечатании для того, чтобы остаться вечными.

Пар, железные дороги и столь восхваленные пароходы, паровозы и машины. Рассуждая об этом, самом близком для нас деле, я опять предъуведомляю читателя, что надо как можно искреннее отрешиться от верований и от политико-экономических парадоксов, принимаемых за истину, надо рассматривать только существующие, перед нами совершающиеся факты. Мы хотим решить вопрос: содействует ли развитие приложе-

ния пара к передвижению и к фабричному производству увеличению благосостояния народа. Мы не будем говорить о том, что̀ может быть впоследствии, о результатах, которые выходят из такого приложения по противоположным одна другой теориям политической экономии, а мы будем рассматривать просто те выгоды, которые принес и приносит пар массе народа. — Я вижу близкого и хорошо известного мне тульского мужика, который не нуждается в быстрых переездах из Тулы в Москву, на Рейн, в Париж и обратно. Возможность таких переездов не прибавляет для него нисколько благосостояния. Всем потребностям своим он удовлетворяет собственным трудом и, начиная от пищи и до одежды, всё производится им самим; деньги для него не составляют богатства. Это до такой степени справедливо, что когда у него есть деньги, он зарывает их в землю и не находит нужным делать из них никакого употребления. Поэтому, если железные дороги делают для него более доступными предметы мануфактур и торговли, он остается совершенно равнодушным к этой бо̀льшей доступности. Ему не нужны ни трико, ни атласы, ни часы, ни французское вино, ни сардинки. Всё, что ему нужно и что в его глазах составляет богатство и улучшение благосостояния, приобретается его трудом на его земле. Маколей говорит, что лучшим мерилом благосостояния рабочего народа есть степень заработной платы. Неужели мы, русские, до такой степени не хотим знать и не знаем положения своего народа, что повторим такое бессмысленное, и ложное для нас положение? Неужели не очевидно для каждого русского, что заработная плата для русского простолюдина есть случайность, роскошь, на которой ничего нельзя основывать? Весь народ, каждый русский человек без исключения, назовет несомненно богатым степного мужика с старыми одоньями хлеба на гумне, никогда не видавшего в глаза заработной платы, и назовет несомненно бедным подмосковного мужика в ситцевой рубашке, получающего постоянно высокую заработную плату. Не только невозможно в России определять богатство степенью заработной платы, — но смело можно сказать, что в России появление заработной платы есть признак уменьшения богатства и благосостояния. Это правило мы, русские, изучающие свой народ, можем проверить по всей России, и потому, не рассуждая о богатстве всей Европы, можем и должны сказать, что для России, т. е. для

большей массы русского народа, высота заработной платы не только не служит мерилом благосостояния, но одно появление заработной платы показывает упадок народного богатства. Очевидно, что нам нужно искать других оснований, чем те, которые существуют в Европе; а между тем, европейская политическая экономия хочет предписывать нам свои законы. Для большей части русского населения деньги не составляют богатства, и удешевление предметов мануфактурной промышленности не увеличивает благосостояния. Вследствие этого железные дороги, не приносят большей массе населения никакой выгоды (прошу заметить, что я говорю о выгоде по понятиям самого народа, а не о тех выгодах, которые насильно хочет навязать прогресс цивилизации).

По понятиям русского народа увеличение благосостояния состоит в равномерном разделении земель, в увеличении сил почвы, в увеличении скотоводства, в увеличении количества хлеба, и вследствие того, в удешевлении его (прошу заметить, что ни один крестьянин не жалуется на дешевизну хлеба; только европейские политико-экономы утешают его тем, что хлеб будет дороже и потому ему легче будет покупать предметы мануфактуры, — он этого не желает), в увеличении рабочих сил (никогда мужик не жалуется на то, что у него в селе слишком много народа), в увеличении лесов и пастбищ, в отсутствии городских соблазнов. Какие же из этих благ приносят крестьянину железные дороги? Они увеличивают соблазны, они уничтожают леса, они отнимают работников, они поднимают цены хлеба, они уничтожают коннозаводство. Может быть я ошибся, говоря о причинах, по которым дух народа всегда недоброжелательно относится к нововведениям железных дорог. Может быть я упустил некоторые причины, но несомненный факт всегдашнего противодействия народного духа к введению железных дорог существует во всей своей силе. Народ примиряется с ними только в той мере, в которой, испытав соблазн железных дорог, он сам делается участником этой эксплоатации. Настоящий народ, т. е. народ прямо, непосредственно работающий и живущий плодотворно, народ преимущественно земледелец, 9/10 всего народа, без которых бы немыслим был никакой прогресс, всегда враждебно относится к ним. И так, верующие в прогресс, малая часть общества, говорят, что железные дороги есть увеличение благосо-

стояния народа, бо̀льшая часть общества говорит, что это есть уменьшение его.

Такое противодействие прогрессу со стороны народа мы могли бы проверить и объяснить в каждом проявлении прогресса: но мы ограничимся приведенными примерами и постараемся ответить на естественно представляющийся вопрос: нужно ли верить этому противодействию народа? Вы говорите, скажут нам, что недовольны железными дорогами мужики-земледельцы, проводящие жизнь на полатях в курной избе, или за сохою, сами ковыряющие себе лапти и ткущие себе рубахи, никогда не читавшие ни одной книги, раз в две недели снимающие вшивую рубаху, по солнышку и по петухам узнающие время и не имеющие других потребностей, как лошадиная работа, спанье, еда и пьянство. «Это не люди, а животные, — скажут и подумают прогрессисты. И потому мы считаем себя в праве не обращать внимания на их мнение и делать для них то самое, что мы нашли хорошим для себя». Такое мнение, ежели и не высказанное, всегда лежит в основании рассуждений прогрессистов; но я полагаю, что эти люди, называемые дикими, и целые поколения этих диких, суть точно такие же люди и точно такое же человечество, как Пальмерстоны, Оттоны, Бонапарты. Я полагаю, что поколения работников носят в себе точно те же человеческие свойства, и в особенности свойства искать где лучше, как рыба где глубже, — как и поколения лордов, баронов, профессоров, банкиров и т. д. В этой мысли подтверждает и мое личное, без сомнения малозначущее убеждение, состоящее в том, что в поколениях работников лежит и больше силы, и больше сознания правды и добра, чем в поколениях баронов, банкиров и профессоров, и главное, подтверждает меня в этой мысли то простое наблюдение, что работник точно так же саркастически и умно обсуживает барина и смеется над ним за то, что он не знает — что̀ соха, что̀ сволока, что̀ гречиха, что̀ крупа; когда сеять овес, когда гречу; как узнать какой след; как узнать, тельна ли корова или нет? и за то, что барин живет всю жизнь ничего не делая и т. п. Точно так же как обсуживает барин работника и подтрунивает над ним за то, что тот говорит табе и сабе, фитанец, плант и т. п. и за то, что он в праздник напивается как животное и не знает, как рассказать дорогу. То же наблюдение поражает меня, когда два человека, разой-

дясь между собою, совершенно искренно называют друг друга дураками и подлецами. Еще более поражает меня это наблюдение в столкновениях восточных народов с Европейскими. Индийцы считают Англичан варварами и злодеями, — Англичане Индийцев; Японцы — Европейцев; Европейцы — Японцев; даже самые прогрессивные народы — Французы, считают Немцев тупоголовыми; Немцы считают Французов безмозглыми. Из всех этих наблюдений я вывожу то умозаключение, что ежели прогрессисты считают народ не имеющим права обсуждать своего благосостояния, а народ считает прогрессистов людьми озабоченными корыстными личными видами, то из этих противоположных воззрений нельзя вывести справедливости ни той, ни другой стороны. И потому я должен склониться на сторону народа, на том основании, что, 1-е, народа больше, чем общества, и что потому должно предположить, что бо̀льшая доля правды на стороне народа; 2-е и главное — потому, что народ без общества прогрессистов мог бы жить и удовлетворять всем своим человеческим потребностям, как-то: трудиться, веселиться, любить, мыслить и творить художественные произведения. (Илиады, русские песни.) Прогрессисты же не могли бы существовать без народа.

Недавно мы прочли историю цивилизации Англии — Бокля. Книга эта имела великий успех в Европе (это очень естественно) — и огромный успех в литературном и ученом круге в России — и это для меня непонятно. Бокль анализирует законы цивилизации и весьма занимательно: но весь интерес этот потерян для меня и, кажется, для всех нас, русских, не имеющих никаких оснований предполагать: ни то, что мы, русские, должны необходимо подлежать тому же закону движения цивилизации, которому подлежат и Европейские народы; ни то, что движение вперед цивилизации есть благо. Для нас, русских, необходимо доказать прежде и то, и другое. Мы лично, например, считаем движение вперед цивилизации одним из величайших насильственных зол, которому подлежит известная часть человечества, и самое движение это не считаем неизбежным. Автор, так сильно восстающий против бездоказательных положений, сам не доказывает нам, почему весь интерес истории для него заключается в прогрессе цивилизации. Для нас же интерес этот заключается в прогрессе общего благосостояния. Прогресс же благосостояния, по нашим убе-

ждениям, не только не вытекает из прогресса цивилизации, но большей частью противуположен ей. Ежели есть люди, которые думают противное, то это должно быть доказано. Доказательств же этих мы не находим ни в непосредственном наблюдении явлений жизни, ни на страницах историков, философов и публицистов. Мы видим, напротив, что эти люди и г. Марков, в своих доводах против нас, признают без всякого основания вопрос о тождестве общего благосостояния и цивилизации решенным.

Мы сделали отступление весьма длинное и может быть показавшееся не ведущим к делу, только для того, чтобы сказать, что мы не верим в прогресс, увеличивающий благосостояние человечества, не имеем никаких оснований верить в него и ищем и искали в своей 1-й статье другого мерила того, чтò хорошо и чтò дурно, как только признания всего, что есть прогресс — хорошим и всего, что не есть прогресс — дурным. Разъяснив этот главный скрытый пункт нашего разногласия с г. Марковым, мы полагаем, с большинством так называемой образованной публики, что ответы на пункты статьи Русского Вестника нам становятся легки и просты.

1) Статья Русского Вестника признает право одного поколения вмешиваться в воспитание другого, на том основании, что это *естественно*, и что каждое поколение кидает свою горсть в кучу прогресса. Мы не признавали и не признаем этого права потому, что, не считая прогресс несомненным благом, ищем других оснований на такое право и полагаем, что нашли их. Если бы было доказано, что основания наши ложны, то мы всё-таки не могли бы признать достаточным основанием веру в прогресс, так же как и веру в Магомета или Далай-Ламу.

2) Статья Р. В. признает право высших классов вмешиваться в народное образование. Мы полагаем, что в предыдущих страницах достаточно разъяснено, почему вмешательство верующих в прогресс, в воспитание народа, несправедливо, но выгодно для высших классов, и почему их несправедливость кажется им правом, как казалось *правом* крепостное право.

3) Статья Р. В. думает, что школы не могут и не должны быть изъяты из под исторических условий. Мы думаем, что эти слова не имеют смысла, во 1-х потому, что изъять из под исторических условий нельзя ничего, ни на деле, ни даже в

мыслях. Во 2-х потому, что ежели открытие законов, на которых строилась и должна строиться школа, есть, по мнению Маркова, изъятие из под исторических условий, то мы полагаем, что наша мысль, открывшая известные законы, действует тоже в исторических условиях, но что нужно опровергнуть, или признать самую мысль, путем мысли для того, чтобы разъяснить ее, а не отвечать на нее тою истиною, что мы живем в исторических условиях.

4) Статья Р. В. думает, что современные школы ближе отвечают потребностям времени, чем средневековые. Мы сожалеем, что подали повод г. Маркову доказывать нам противное, и охотно сознаем, что, доказывая противное, подчинились общей привычке подводить исторические факты под преждепринятую мысль. Г. Марков сделал то же самое, может быть удачнее или многословнее нашего. Мы не хотим разбирать этого, откровенно сознаваясь в своей ошибке. На этом поприще можно наговорить так много, не убедив никого!...

5) Статья Русского Вестника считает наше воспитание не вредным, а полезным только потому, что наше воспитание готовит людей для прогресса, в который он верит. Мы же не верим в прогресс и потому продолжаем считать воспитание наше вредным.

6) Статья Русского Вестника думает, что полная свобода воспитания вредна и невозможна. Вредна потому, что нам нужны люди для прогресса, а не просто люди, и невозможна потому, что у нас есть готовые программы для воспитания людей прогресса, а нет программы для воспитания просто людей.

7) Автор думает, что устройство яснополянской школы противоречит убеждениям редактора. В этом, как в деле личном, мы согласны, тем более, что автор сам знает как сильно влияние исторических условий, и потому должен знать, что яснополянская школа подлежит действию двух сил — убеждению, совершенно крайнему, по мнению автора, и историческим условиям, т. е. воспитанию учителей, средствам и т. д., и несмотря на то, школа могла достигнуть только весьма малой степени свободы и, вследствие того, преимущества пред другими школами. Что же бы было, еслиб убеждения эти не были крайни, как они кажутся автору? Автор говорит, что успех школы зависит от любви. Но любовь не случайна. Любовь может быть только при свободе. Во всех школах, основан-

ных с убеждениями Ясной Поляны, повторялось то же явление: — учитель влюблялся в свою школу; а я знаю, что тот же учитель, со всевозможной идеализацией, не мог бы влюбиться в школу, где сидят по лавкам, ходят по звонкам и секут по субботам.

И 8) наконец, — автор не согласен с яснополянским определением образования. Вот где мы обязаны высказать недосказанное. Мне кажется, что было бы гораздо справедливее со стороны автора, ежели бы, не входя в дальнейшее рассмотрение, он потрудился опровергнуть наше определение. Но он этого не сделал, он и не взглянул на него, назвал его натяжкою и дал свое определение — прогресс — и вследствие того учить сообразно потребностям времени. — Всё, что мы написали о прогрессе, написано только затем, чтобы вызвать людей на возражение. А то с нами не спорят, а говорят: зачем инстинкт, потребность равенства и весь этот набор слов, когда есть возрастающая куча?

Но мы не верим в прогресс и потому не можем удовольствоваться кучей. Ежели бы мы и верили, — мы сказали бы: хорошо, цель есть учить сообразно потребностям времени, бросать в кучу; мы бы согласились, что мать учит ребенка, намеренно стараясь передать знание, как говорит г. Марков. Но зачем? спросил бы я, и имел бы право ожидать ответа. Человек дышет. Но зачем? спрашиваю я. И мне не отвечают, что он дышет потому что дышет, а отвечают — для того, чтобы приобрести нужный кислород и выбросить ненужные газы. И опять я спрашиваю: зачем кислород? И физиолог видит смысл такого вопроса и отвечает на него: — затем, чтобы получить тепло. Зачем тепло? спрашиваю я. И тут он отвечает, или пытается ответить, и ищет, и знает, что чем решение такого вопроса общёе, тем богаче оно будет выводами. Мы же спрашиваем: зачем один учит другого? Кажется, нет более близкого вопроса для педагога. И мы отвечаем, может быть неправильно, бездоказательно, но вопрос и ответ категоричны. Г. Марков (я не нападаю на Маркова, — всякий верующий в прогресс так же ответит) не только не отвечает на наш вопрос, но он не в состоянии видеть его. Для него нет этого вопроса, — это пустая натяжка, на которую, для забавы, он просит читателя обратить особенное внимание. А в этом вопросе и ответе лежит вся сущность того, что̀ я говорил, писал и думал

о педагогике. И г. Марков, и публика, согласная с г. Марковым, умные, образованные, привыкшие рассуждать люди, — отчего вдруг такая непонятливость? *Прогресс.* — Сказано слово *прогресс*, — и бессмыслица кажется ясным, и ясное кажется бессмыслицею. Благость прогресса я не признàю, пока мне не докажут ее, и потому, наблюдая явления образования, мне необходимо определение образования, и я вновь повторяю и разъясняю сказанное: *образование есть деятельность человека, имеющая своим основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования.*

Как мы сказали уже, для изучения законов образования мы употребляем не метафизический метод, а метод выводов из наблюдений. Мы наблюдаем явления образования в самом общем смысле, включающем в себе и воспитание. В каждом явлении образования мы видим двух деятелей образовывающего и образовывающегося, воспитателя и воспитанника. Для того, чтобы изучить явления образования, как мы его понимаем, найти его определение и критериум, нам необходимо изучить как ту, так и другую деятельность, и найти причину, совокупляющую эти две деятельности в одно явление, называемое образование или воспитание. Рассмотрим сначала деятельность образовывающегося и причины ее. Деятельность образовывающегося, как бы, где бы и чему бы он ни учился (даже если бы он один читал книги), всегда заключается только в том, чтобы усвоить себе образ, форму или содержание мысли того человека, или тех людей, которых он считает знающими больше себя. Как скоро он, по знанию, уравнивается с своими образователями, как скоро он не считает своих образователей выше себя по знанию, — так деятельность образования, со стороны образовывающегося, невольно прекращается, и никакие условия не могут заставить его продолжать ее. Один человек не может учиться у другого, когда тот человек, который учится, знает столько же, сколько и тот человек, который учит. Учитель арифметики, не знающий алгебры, невольно прекращает свое учение арифметики, как скоро ученик его вполне усвоил себе знание четырех арифметических правил. Кажется бесполезно доказывать, что как скоро знания учителя и ученика уравнялись, так деятельность учения, воспитания в общем смысле образования, неминуемо прекращается между этими учеником и учителем, и начинается новая деятельность, состоящая

или в том, что тот же учитель открывает ученику новую перспективу знаний, усвоенных им, но неизвестных ученику, по той или по другой отрасли наук, и образование продолжается до тех только пор, пока ученик не уравняется с учителем; или в том, что сравнявшись с учителем в знании арифметики, ученик бросает учителя и берет книгу, в которой учится алгебре. В этом случае книга, или автор книги, представляется новым учителем, и деятельность образования продолжается только до тех пор, пока ученик не уравняется с книгой, или с автором книги. И опять деятельность образования прекращается немедленно при достижении равенства в знании. Истину эту, которая может быть проверена во всевозможных случаях образования, кажется бесполезно доказывать. Из этих наблюдений и соображений мы заключаем, что деятельность образования, рассматриваемая только со стороны образовывающегося, имеет своим основанием стремление образовывающегося к равенству в знании с образовывающим. Истина эта доказывается тем простым наблюдением, что как скоро равенство достигнуто, так немедленно и неминуемо прекращается самая деятельность, и еще другим, более простым наблюдением, что во всяком образовании заметно это достижение большей или меньшей степени равенства. Хорошее, или дурное образование всегда и везде, во всем роде человеческом, определяется только тем, медленно или скоро достигается равенство между учащим и учащимся: чем медленнее, тем хуже; — чем скорее, тем лучше. Истина эта так проста и очевидна, что доказывать ее нет надобности. Но необходимо доказать, почему эта простая истина никому не приходит в голову, никем не высказывается и встречает озлобленное противодействие, когда бывает высказана? Причины эти следующие: кроме главного основания всякого образования, вытекающего из самой сущности деятельности образования — стремления к равенству знания, — в гражданском обществе сложились другие причины, побуждающие к образованию. Эти причины кажутся столь настоятельными, что педагоги имеют в виду только их, упуская из виду главное основание. Рассматривая теперь только деятельность образовывающегося, мы найдем много кажущихся оснований к образованию, кроме того существенного которое мы высказали. Невозможность допустить эти основания, легко может быть доказана. Ложные, но ощутительные эти основания следующие:

первое и самое употребительное, — ребенок учится для того, чтобы не быть наказанным. Второе, — ребенок учится для того, чтобы быть награжденным. Третье, — ребенок учится для того, чтобы быть лучше других. Четвертое, — ребенок, или молодой человек учится для того, чтобы получить выгодное положение в свете. Эти основания, признаваемые всеми, могут быть подведены под три главные разряда: 1) учение на основании послушания, 2) учение на основании самолюбия и 3) учение на основании материальных выгод и честолюбия. И в самом деле, на основании этих трех разрядов строились и строятся различные педагогические школы. Протестантские — на послушании, католические иезуитские — на основании соревнования и самолюбия; наши российские — на основании материальных выгод, гражданских преимуществ и честолюбия.

Неосновательность этих побудительных причин очевидна. Во 1-х, в действительности, по общему недовольству всех на существующие на таких основаниях образовательные заведения. Во 2-х, по той причине, которую я высказывал десять раз, и буду высказывать до тех пор, пока мне на нее не ответят, что при таких основаниях (послушание, самолюбие и материальные выгоды) нет общего критериума педагогики, — и богослов, и естественник одновременно считают свои школы непогрешительными, и не свои школы — положительно вредными. В 3-х, наконец потому, что, принимая за основание деятельности образовывающегося: послушание, самолюбие и материальные выгоды, становится невозможным определение образования. Допустив, что равенство знания есть цель деятельности образовывающегося, я вижу, что с достижением цели прекращается самая деятельность; но допустив целию послушание, самолюбие и материальные выгоды, я вижу, напротив, что как бы послушен ни сделался образовывающийся, как бы ни превзошел он всех других своими достоинствами, каких бы он ни достиг материальных выгод и гражданских прав, — цель его нисколько не достигнута, и возможность деятельности образования не прекращается. Я вижу в действительности, что цель образования, допуская такие ложные основания его, никогда не достигается, т. е. не приобретается равенство знаний, а приобретается, независимо от образования — привычка послушания, раздраженное самолюбие и ма-

териальные выгоды. Постановление этих ложных оснований образованию объясняет мне все ошибки педагогики и вытекающую из нее несоответственность результатов образования с присущими человеку требованиями от него.

Рассмотрим теперь деятельность образовывающего. Точно так же, как и в первом случае, наблюдая это явление в гражданском обществе, мы найдем много разнообразных причин этой деятельности. Причины эти можно подвести под следующие разряды: первое и главное — желание сделать людей такими, которые бы были для нас полезны (помещики, отдававшие дворовых в ученье и в музыканты; правительство, приготовляющее для себя офицеров, чиновников и инженеров). Второе — тоже послушание и материальные выгоды, которые заставляют ученика университета за известное вознаграждение учить детей по известной программе. Третье — самолюбие, побуждающее человека учить, чтобы выказать свое знание; и четвертое, — желание сделать других людей участниками в моих интересах, передать им свои убеждения, и этою целию передать им свои знания. Мне кажется, что под эти четыре разряда подходит вся деятельность образовывающего, от деятельности матери, учащей говорить своего ребенка, гувернера, за известную плату обучающего французскому языку, до профессора и писателя. Подводя под эти разряды то же мерило, которое мы прикладывали к основаниям деятельности образовывающегося, мы найдем: 1-е, что деятельность, имеющая своею целью приготовить полезных для себя людей, как бывшие помещики и правительство, не прекращается с достижением цели, следовательно, она не есть ее конечная цель. Правительство и помещики могли бы еще далее продолжить свою деятельность образовывания. Очень часто даже достижение цели полезности не имеет ничего общего с образованием, так что мерилом деятельности образовывающего я не могу признать полезность. 2-ое, ежели признать основанием деятельности учителя гимназии или гувернера — послушание тому, кто поручил ему образование, и материальные выгоды, которые он приобретает от этой деятельности, — я опять вижу, что с приобретением наибольшего количества материальных выгод, деятельность образовывания не прекращается. Напротив того, я вижу, что приобретение больших материальных выгод, платимых за образовывание, часто совершенно независимо

от степени даваемого образования. 3-е, ежели допустить, что самолюбие и желание выказать свое знание может служить целью образовыванья, то я опять вижу, что достижение высшей похвалы за свои лекции, или за свою книгу, не прекращает деятельности образовывания, ибо похвала образователю может быть независима от степени приобретения знаний образовывающимся. Я вижу, напротив, что похвала может быть расточаема людьми не усвоющими себе образования. 4-е, рассматривая, наконец, эту последнюю цель образовывания, я вижу, что ежели деятельность образователя направлена на то, чтобы уравнять с собою знания образовывающегося, то деятельность образователя тотчас же прекращается, как скоро он достигает своей цели. И в самом деле, прилагая это определение к действительности, я вижу, что все другие причины суть только внешние, жизненные явления, затемняющие основную цель всякого образователя. Прямая цель учителя арифметики заключается только в том, чтобы ученик его усвоил себе все те законы математического мышления, которыми владеет он сам. Цель учителя французского языка, цель учителя химии и философии — одна и та же; и как скоро цель эта достигнута, так и прекращается деятельность. Только то учение везде и во всех веках считали хорошим, при котором ученик вполне сравнивался с учителем, — и чем более, тем лучше, чем менее — тем хуже. Точно то же явление замечаем в литературе, в этом посредственном способе образования. Только те книги считаем мы хорошими, в которых автор, или образователь, передает всё свое знание читателю, или образовывающемуся.

И так, наблюдая явления, как совокупную деятельность образовывающего и образовывающегося, мы видим, что деятельность эта имеет своим основанием как в том, так и в другом случае одно и то же, — стремление человека к равенству знаний. В определении, сделанном нами в 1 №, мы высказали это, только не присовокупив, что мы под равенством разумели равенство знаний. Мы прибавили, однако, стремление к равенству и неизменный закон движения вперед образования. Г. Марков не понял ни того, ни другого, и очень удивился — к чему тут неизменный закон движения вперед образования. Закон движения вперед образования значит только то, что так как образование есть стремление людей к равенству знаний, то равенство это не может быть достигнуто на низшей,

а может быть достигнуто только на высшей ступени знания, по той простой причине, что ребенок может узнать то, что я знаю, а я не могу забыть того, что я знаю; — и еще потому, что мне может быть известен образ мыслей прошедших поколений, — а прошедшим поколениям не может быть известен мой образ мыслей. Это я называю — неизменный закон движения вперед образования. И так, на все пункты г. Маркова я отвечаю только следующее: во 1-х, доказывать нельзя тем, что всё идет к лучшему, — нужно прежде доказать, идет ли всё к лучшему, или нет; во 2-х, то, что образование есть только та деятельность человека, которая имеет основанием потребность человека к равенству и неизменный закон движения вперед образования. Я старался только вывести г. Маркова из плоскости бесполезных исторических рассуждений и объяснить то, чего он не понял.

Граф Лев Толстой.

РЕДАКЦИОННЫЕ ЗАМЕТКИ И ПРИМЕЧАНИЯ К ЖУРНАЛУ «ЯСНАЯ ПОЛЯНА» И К КНИЖКАМ «ЯСНОЙ ПОЛЯНЫ».

«Ясная поляна». Школа.

№ 1, январь.

Стр. 101. Примечание к статье «Книги Ломинцевской волости» А. Ш.

По недостатку места в этом нумере, мы печатаем только перечень книг. В следующем нумере надеемся поместить статью о взгляде народа и на эти книги.

Стр. 104. Заметка за подписью — Гр. Л. Н. Толстой.

13 Января. Неизвестная дама передала мне тысячу рублей серебром при письме без подписи, в котором было объяснено, что деньги эти назначаются на нужды народа. В письме сказано, что деньги могут быть употреблены на больницу или школу.

В следующем нумере я надеюсь дать отчет о употреблении этих денег.

№ 2, февраль.

Стр. 62. Примечание в конце статьи «О свободном возникновении и развитии школ в народе».

Продолжение Яснополянской школы по недостатку места не может быть напечатано в этом номере.

Стр. 63. Примечание к заглавию статьи «Я-кая школа» М. Б.

Во многом, почти во всем, не разделяя мнения автора этой статьи, мы печатаем ее, не говоря о ее достоинствах,

с особенным удовольствием еще потому, что, приняв себе за правило в деле образования руководиться только опытом, мы считаем себя обязанными выставлять равно на вид читателя как удачи, так и неудачи опытов свободного преподавания и отношения к ученикам.

Автор статьи, как и сам признавал это, начал дело не свободно, но задавшись мыслью необходимости ввести в своей школе те свободные приемы, которые ему показались удобными в других школах, он сам был не свободен в своем отношении к ученикам, и только в этом лежит причина неудачи, которую он старается преувеличить. В таком же, еще более насильственно-свободном отношении к ученикам, в которое поставил себя учитель, замещавший его, лежит причина неудачи другого учителя. Цель учителя есть образование учеников, а не свобода и возбуждение привязанности к учителю. Этого-то не понял учитель, заместивший г-на Б. Приемы его возбудили общее негодование крестьян. Я убежден, что продлись еще несколько времени такое ученье, оно возбудило бы и неудовольствие учеников.

Ред.

Стр. 87. Заметка за подписью — Гр. Л. Н. Толстой.

Пожертвованные неизвестной особой 1000 руб. сер. употреблены следующим образом.

Ясенецкому волостному сходу предложено учредить банк для приема вкладов и выдачи ссуд крестьянам за известные проценты.

Основанием этого банка предложены им пожертвованные 1000 р. На проценты с основного капитала предложено, на вечные времена, основать училище в одном из самых бедных селений участка, — в сельце Телятинках.

Волостной сход принял предложение, избрал четырех распорядителей банка и казначея, и с 1-го марта начнет свои действия.

Телятинское общество, до сих пор, по бедности, отказывавшееся от устройства училища, сверх процентов с 1000 р., положило платить по 1 руб. сер. с ученика в год и от себя наняло помещение.

Училище будет открыто 25-го числа марта. Учеников

платящих по 1 руб. сер. в год — 15, бесплатный (сирота) — 1 и девочек 3.

Мы положили себе за правило уведомлять в каждом номере неизвестного жертвователя о дальнейшем развитии, основанных на пожертвованные им деньги, банка и училища.

№ 3, март.

Стр. 93. Заметка за подписью — Гр. Л. Н. Толстой

Пожертвованные 1000 р.

Все деньги, по распоряжению избранных распорядителей банка, розданы почти поровну на все общества Ясенецкой волости. В обществах — розданы самым бедным по 5,7 и 10 рублей по приговорам «стариков».

Школа существует уже около месяца. Все 15 учеников читают по складам, пишут печатными буквами (трое на прошлой недели написали и послали письма родным).

Лучшие — делают умножение. Все знают сложение и вычитание на цифрах и щотах.

Священную историю рассказывают до Моисея. — Священник учит молитвам.

№ 4, апрель.

Стр. 5—8. Заметка за подписью — редактор и издатель гр. Л. Н. Толстой.

От редакции.

Редакция «Ясной поляны» убеждена, что одно из самых образованных и плодотворно-деятельных сословий русского общества, сословие педагогов: директоров гимназий, учителей гимназий, уездных, приходских и частных училищ и церковно-служителей, занимающихся школами, владеет огромным запасом, особенно драгоценных в настоящее время, педагогических фактов, наблюдений и выводов опыта, которые, быв обнародованы, не только принесут неизмеримую пользу для самого хода образования и для науки педагогии, но которые одни разрешат окончательно те бесчисленные вопросы по народному образованию, которые в настоящее время столь законно занимают наше общество. — Только на этих фактах, наблюдениях и выводах, а не на кабинетных теориях, мо

жет построиться здание нашего будущего народного образования.

Редакция «Ясной поляны» сочла бы себя счастливою и только тогда твердо была бы уверена в своей пользе и значении, если бы с разных сторон России люди искренно преданные делу народного образования избрали журнал «Ясная поляна» для заявления требований учителей, учеников и родителей, для заявления тех препятствий в деле народного образования, с которыми приходится им сталкиваться, и вообще для заявления всех тех фактов, которые могут служить материялами для развития опытной педагогии.

Несмотря на то, что редакция имеет свой определенный взгляд на народное образование, выраженный в вышедших книжках журнала, все статьи, без различия направлений, сочтутся драгоценными приобретениями, если только они будут отражениями и заявлениями действительности. Достоинство статей педагогического журнала заключается, по нашему убеждению, преимущественно: в богатстве, новизне фактов и в характере простоты, правдивости и неофицияльности их изложения.

Редакция «Ясной поляны» покорно просит гг. директоров гимназий, штатных смотрителей, учителей гимназий, уездных, приходских и частных училищ и церковно-служителей присылать свои статьи по следующим отделам:

1) Описание опытов, новых приемов преподавания по грамоте, языку, математике, истории и географии, землемерию, рисованию, пению, закону Божию и естественных наук. (Искреннее описание опыта со всеми колебаниями, изменениями, неудачами и ошибками гораздо поучительнее и дороже для науки, чем изложения будто бы непогрешимой методы).

2) Об опытах, новых способах управления учениками и администрации училищ. Наблюдения над влиянием наказаний и наград.

3) О способах и случаях свободного внешкольного образования. Наблюдения над приложениями и дальнейшим развитием знаний, выносимых из школ учениками.

4) О поразительных неуспехах преподавания и о причинах таких неуспехов, как зависящих от устройства училищ, так и от личных недостатков преподавателей.

5) О книгах, имеющих успех между учениками и вообще между народом, и суждения о них учеников и вообще народа.

6) Характеристики как целых училищ, так и отдельных, поразительных особенными типическими недостатками или достоинствами, учителей и учеников.

7) Об отношениях родителей учеников к детям, к учителям и о требованиях родителей от образования.

8) Описания возникновения и развития школ и библиотек и вообще все те статьи, которые входят в программу «Ясной поляны», как-то: критики народных и детских книг на основании опыта, переделки и оригинальные произведения, проверенные опытом и доступные народу.

Плата за статьи назначается от 30 до 100 р. сер. Статьи, неудобные для напечатания, не возвращаются.

Редакция просит до 1 августа присылать статьи в Москву, студенту университета Василию Михайловичу Попову, а после этого срока в Тулу, в Ясную Поляну, на имя Графа Льва Николаевича Толстого.

№ 6, июнь.

Стр. 40. Примечание к заглавию статьи «Заметки по поводу статьи г. Маркова», подписанной: «Бывший студент 2-го курса, ныне сельский учитель».

В одном из следующих номеров будет помещен ответ от редакции на статью г. Маркова. Настоящая заметка помещается в этом номере по желанию автора.

Кроме того в конце книжки, на отдельном листе напечатано:

Шестой номер школы и книжки «Ясной поляны» не мог выдти своевременно по особенным обстоятельствам.

№ 9, сентябрь.

Стр. 5. Примечание к заглавию статьи «Свобода школы» Скворцова.

Несмотря на несогласие наше в значении, придаваемом автором науке педагогии и классическому образованию, мы с особенным удовольствием печатаем статью, столь согласную с нашим воззрением на необходимость свободы в деле образования и столь сильно разъясняющую и доказывающую эту необходимость. *Ред.*

Стр. 58. Начало статьи «Яснополянская школа (продолжение)» приходского свящ. К. Пашковского.

По просьбе нашей сообщить публике о преподавании Закона Божия в яснополянской школе, законоучитель написал следующее.

Стр. 64. Примечание в конце статьи «С успехом употребленный метод обучения грамоте в одной сельской школе».

Мы, напротив, не только думаем, что прием, употребленный священником, есть лучший прием для обучения грамоте, но думаем, что этот прием единственный, что каждый учитель, занятый серьезно мыслью выучить детей читать и писать, а не забавляющийся только мыслью учредить школу, или испытать, или применить какой-нибудь метод, или доказать, что и я тоже могу обучать по-своему, – всякой такой человек, учащий в деревне, неминуемо нападает на способ писания букв мелом на досках, или, что еще проще, на стенах, которые к счастию всегда достаточно грязны для того, чтобы мел был на них виден. Методов обучения грамоте нет и быть не может, а есть серьезность и искренность при обучении. Священник действительно учил и хотел учить предлагающий же ланкастерские таблицы хотел, вероятно, только показать, что он знает много разных метод.

Рассказ священника о его приемах, о том, как принимались мальчики за дело и как полюбили писать, есть для нас только повторения того, что без исключения происходит во всех наших свободных школах, и потому рассказ этот в глазах наших имеет особенное значение.

Ред.

№ 10, октябрь.

Стр. 9. Примечание в статье «Бабуринская школа за последние месяцы».

Результаты, достигнутые этим способом преподавания в Бабуринской школе, должны казаться неимоверными для учителей, ежедневно по нескольку часов заставляющих учеников писать с прописей и не достигающих в два года правильного письма. Ученики Бабуринской школы, год тому назад не знавшие ни одной буквы, пишут теперь так четко и бегло, что в состоянии переписывать, и настоящая статья частью переписана учениками школы. *Ред.*

«Ясная Поляна». Книжки.

№ 1, январь.

Стр. 1—6. Текст первой книжки начинается рассказом «Матвей» (стр. 5—67), за которым следуют: «Федор и Василий» и «Загадки. Отгадки». После них с новой пагинацией (стр. 1—6) идет следующее примечание, без заглавия и подписи:

По независящим от редакции обстоятельствам первая книжка «Ясной поляны» не могла выйдти в том составе, в котором предполагалось.

Какие «обстоятельства» задержали выход книжки в печати, мы не знаем, — возможно, что они были связаны с какими-нибудь цензурными затруднениями.

За этим примечанием непосредственно идет заметка о «Матвее» и о народных книжках вообще.

Заметка не подписана, но, как по содержанию, так и по стилю, она, несомненно, принадлежит Толстому; кроме того, во втором издании первой книжки, вышедшем в Петербурге в 1873 г., имеется подпись: «с. Ясная Поляна. 20 Декабря 1861 года. Граф Л. Н. Толстой». *Вероятно, А. А. Эрленвейн, с разрешения Толстого переиздавший всю серию книжек «Ясной поляны», имел в своих руках автограф этой заметки, с которого он и внес в свое издание точную дату писания и подпись Толстого.*

[Предисловие к истории Матвея.]

История Матвея произошла из устной переделки учениками французской повести Maurice ou le travail. [1] Повесть о Федоре и Василии произошла точно так же. Загадки записаны со слов учеников.

Как мы объявили в своей программе, в выборе повестей мы руководимся, насколько можем, только опытами и не позволяем себе верить нашему личному воззрению. Мы печатаем обе повести только потому, что из большого числа книг, читанных нынешней осенью, ни одна не имела у наших школьников такого успеха, как эти. Успех этот повторился и в других школах. Была ли это случайность, произошло ли это от слишком легкого сравнения с дурным выбором очень плохих книг или от

[1] [Морис, или труд.]

искусства расказчика — решит только опыт. Мы просим всех учителей первоначальных народных школ сообщить нам впечатление, произведенное этими повестями на читающих ребят. Вся мысль нашего издания есть только опыт, опыт и опыт, — поэтому неуспех этой первой попытки будет для нас столько же интересен, как и успех ее. Неуспех, ежели мы сумеем объяснить его себе, будет для нас залогом будущих успехов.

Задача наших книжек двоякая: по форме и по содержанию. По содержанию мы намерены предлагать народу только то чтение, которое ему нравится; по форме задача наших книжек состоит в том, чтобы предлагать это содержание постоянно на таком языке, который бы *весь без исключения* был понятен чтецу из народа.

Мы убеждены, что все потребности народа законны, что добро присуще человеческой природе, и что народ точно так же нельзя поучать, как и нельзя испортить книжками. Мы знаем только, что нравственные убеждения слагаются из всех элементов жизни, и что умственная работа есть один из самых плодородных элементов образования нравственных убеждений, и потому только считаем полезным чтение, как лучшее средство для умственной работы. Какое это должно быть чтение и как оно должно действовать на народ, мы не только не знаем, — не признаем за собой права знать и такое мнимое знание считаем величайшей дерзостью, порождающей только ошибки и напрасные траты сил, могущих быть лучше употребленными.

Уже давно в Европе и у нас пишутся книги для поучения народа труду и смирению (которого терпеть не могут поучающие), а народ, по-старому, читает не то, что мы хотим, а то, что ему нравится: читает Дюма, Чети-Минею, Потерянный Рай, путешествие Коробейникова, Францыля Венциана, Еруслана, Английского Милорда — и своим особенным путем вырабатывает свои нравственные убеждения. И все предположения о том, как такая-то и такая книга должна подействовать на народ, оказываются ошибочными: один читает Чети-Минею и делается фанатиком, другой, читая ту же Чети-Минею, делается неверующим, один, читая Дюма, портит себе вкус, другой получает любовь к хорошему чтению. Ежели бы те самые люди, которые соболезнуют о том, что народ читает Францыля Венциана, спросили себя по совести, как дошли они до своей любви к хорошему чтению,

они, верно, признались бы, что большой доле своего развития они обязаны тем самым книгам, которые они теперь считают дурными. Точно так, как нельзя убедить юношу, что пить вино вредно и что любовь есть *бред пустой,* — точно так же нельзя убедить народ, что книжки нужно читать только полезные и серьезные. Мужик платит гривенник за книжку и потому требует, чтоб ему дали то, что ему хочется, а не то, что хочется воспитателю народа. Бояться же за то, что народ испортится от того, что в него попадется книжка, которая нам не нравится, было бы всё то же, что бояться, чтобы вода Волги не испортилась оттого, что в нее впадет серный ключ. Отчего в нашем классе мы не ропщем на то, что писатели отвечают на наши требования? Ежели мы любим чувствительное, — они дают нам чувствительное, мы обличительное, — и с радостью приветствуем обличителей. Почему же для этого сфинкса-народа не должно предложением отвечать на требование? Почему мы для себя считаем хорошим писателем того, который нам нравится, а для народа считаем хорошим писателем того, который нам, а не народу нравится? Ежели народ хочет читать Английского Милорда, то какое мы имеем право жалеть об этом и предлагать ему сочинения о том, какие, по нашему мнению, нужны для народа добродетели? Ежели мы не умеем или не любим отвечать на требования народа, то, казалось бы, проще всего нам отвернуться от этого неразумного народа. Ежели же ужь мы во что бы то ни стало хотим образовать этот несчастный народ, то дадимте ему то, что он требует. Ежели нам кажется, что *Гуак или непреоборимая верность* дурная книга, напишем критику на Гуака, выпишем его содержание, объясним, почему она нехороша. Ежели и это трудно, то попробуем перевести Гуака с того выспреннего, обольщающего полуграмотного чтеца, языка на понятный язык, и, может быть, мы убедим народ в том, чего нам хочется. Но так или иначе, мы не минуем отвечать на народные требования, ежели мы только не великие мыслители и поэты, которые не спрашивают, что нужно, а указывают вперед на то, что будет нужно. На требования же эти ответим мы тем больше, чем больше сумеем отрешиться от своих личных воззрений. — Всё это мы написали только для того, чтобы не ввести в заблуждение критика, встретившего в наших книжках, очень может быть, переделки Ермака с плясками и танцами или Английского Милорда Георга.

№ 3, март.

Стр. 65. Примечание к заглавию отдела: «Сочинения крестьянских детей».

С настоящей книжки мы начинаем новый отдел — сочинения учеников. По нашим опытам такого рода сочинения читаются весьма охотно. Сочинения эти иногда вовсе не поправлены, иногда с небольшими исправлениями орфографических ошибок.

№ 7, июль.

Стр. 5 — 7. Напечатанное без заглавия и без подписи предисловие к «Магомету» несомненно принадлежит Толстому, как об этом свидетельствует его запись в дневнике от 31 августа 1862 г.: «Писал ... предисловие и вставки к Магомету».

На свете есть четыре веры: еврейская, в которую жиды веруют; настоящая вера Христианская, в которую мы веруем; магометанская вера, в которую Турки, Татары и Черкесы веруют, и идолопоклонническая вера, в которую дикие народы веруют, Американцы, Индийцы, Калмыки. Прежде была одна вера. Все верили в Бога. А потом от Адамовых сыновей пошли люди, которые стали болванам кланяться. У Авраама был сын Измаил, от рабы его Агари. От Измаила пошел народ Арабы. Арабы жили вдалеке и стали тоже болванам кланяться. Так стало две веры: еврейская и идолопоклонническая. Когда пришел на землю истинный Сын Божий Иисус Христос, одни поверили в Него и стали Христиане; другие не поверили и остались кто евреи, а кто идолопоклонники. Так стало три веры: еврейская, идолопоклонническая и истинная вера Христианская. А 1300 лет тому назад родился у идолопоклонников человек Магомет, который назвал себя пророком и стал учить новой вере. Народ не знал еще настоящей христианской веры, поверил ему. Итак сделалась четвертая вера, которую назвали магометанскою.

Первая вера еврейская, вторая идолопоклонническая, третья Христианская, а четвертая магометанская. В идолопоклонническую веру веруют дикие и Калмыки. В еврейскую веру веруют одни Жиды. В Христианскую веруют Немцы, Французы, Англичане, Итальянцы, много других народов и мы, Русские. В магометанскую веруют Турки, Персианы, Татары,

Башкиры, Киргизы и много других народов. Идолопоклонники никакого дня не празднуют и болванам кланяются; Жиды празднуют субботу и в Моисеевы книги веруют; Христиане празднуют воскресенье и веруют в Моисеевы книги и в Евангелие; а магометане празднуют пятницу и веруют в книгу Коран. Магометане забрали Царьград, откуда наши отцы веру приняли, и Иерусалим у них под властью. Магометанская вера началась с Магомета.

[ПРОШЕНИЕ Л. Н. ТОЛСТОГО МИНИСТРУ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ О РАЗРЕШЕНИИ ИЗДАНИЯ ЖУРНАЛА «ЯСНАЯ ПОЛЯНА».]

Его высокопревосходительству г. министру народнаго просвѣщенія, Евграфу Петровичу Ковалевскому.

Отставного артиллеріи поручика Графа Льва Николаевича Толстаго

Прошеніе

Прилагая при семъ программу журнала Ясная Поляна, имѣю честь покорнѣйше просить ваше высокопревосходительство о разрѣшеніи мнѣ означенного изданія.

Гр. Левъ Николаевичъ Толстой.

20-го апрѣля 1861 г.

Жительство имѣю: Крапивенскаго уѣзда Тульской губерніи въ сельцѣ Ясная Поляна.

Программа журнала «Ясная Поляна».

Журналъ «Ясная Поляна» будетъ выходить съ 1-го іюля 1861 года, въ сельцѣ Ясной Полянѣ, Тульской губерніи, Крапивенскаго уѣзда, ежемѣсячно двумя отдѣльными выпусками.

Журналъ выходитъ не въ столицѣ, и не въ губернскомъ городѣ, а въ сельцѣ Ясной Полянѣ, потому что все значеніе его и содержаніе должна составлять частная школа для дѣтей и для взрослыхъ обоихъ половъ, основанная въ 1859 году въ сельцѣ Ясной Полянѣ.

Цѣль журнала — педагогическая; но съ тою особенностью,

что для того, чтобы сдѣлаться наукой и плодотворной наукой, педагогикѣ, по нашему убѣжденію, нужно перестать основываться на абстрактныхъ теоріяхъ, а принять за основаніе путь опыта и выводить свои положенія отъ частныхъ къ общимъ, а не наоборотъ. Поэтому-то журналъ нашъ, чтобы не впасть въ отрѣшенность отъ жизни и отъ потребностей народа и въ неприложимыя отвлеченныя педагогическія теоріи, долженъ постоянно руководиться живою дѣйствительностью, не терять изъ виду тѣхъ, съ кѣмъ онъ имѣетъ дѣло, и для этого долженъ издаваться въ деревнѣ и при деревенской школѣ. Собственно же школа Ясной Поляны избрана нами потому, что по свойствамъ народонаселенія этой мѣстности и по матеріяльнымъ средствамъ, которыми владѣетъ школа, школа эта одна изъ такихъ, въ которыхъ результаты опытовъ могутъ быть примѣнимы къ бо̀льшему числу мѣстностей.

Одинъ отдѣлъ журнала будетъ называться «Школа Ясной Поляны», другой — «Книжка Ясной Поляны».

Ежемѣсячный отдѣлъ школы будетъ заключать въ себѣ:

1) Отчетъ о ходѣ Яснополянской школы: описаніе опытовъ, неудачъ и удачъ пріемовъ преподаванія и замѣчательнѣйшихъ явленій между учителями, родителями учениковъ и самыми учениками.

2) Отчетъ и мнѣнія наши, провѣренныя опытами учениковъ, о всѣхъ книгахъ и журналахъ, назначаемыхъ для народа.

3) Педагогическія статьи, какъ отечественныя, такъ и иностранныя, но только такія, которыя будутъ вносить въ науку новые факты, взятые изъ опыта, а не новыя воззрѣнія, взятыя изъ отвлеченнаго мышленія.

Ежемѣсячный отдѣлъ книжки будетъ заключать въ себѣ статьи оригинальныя, передѣланныя и переводныя по всѣмъ частямъ литературы, ученой и изящной, начиная отъ пословицы и сказки, до популярной химіи и механики, но только такія статьи, которыя съ одной стороны будутъ удовлетворять нашимъ требованіямъ отъ народной литературы, нравственнаго или научнаго содержанія; съ другой стороны — и главное условіе — только такія, которыя еще въ рукописи пройдутъ черезъ испытанія нашихъ учениковъ, т. е. такія, которыя безъ учителя и толкователя въ состояніи будутъ понимать и читать съ интересомъ человѣкъ или ребенокъ, стоящій на первой ступени образованія.

Цѣна всему изданію будетъ 9 рублей, книжкамъ отдѣльно по 25 коп. за выпускъ.

Сотрудники: гг. Гаяринъ, Марковъ, Ауэрбахъ, Скопинъ и Головачевъ.

Объемъ изданія, въ обоихъ выпускахъ, будетъ отъ 15 до 20 листовъ ежемѣсячно.

Редакторъ графъ Левъ Николаевичъ Толстой

ОБ ИЗДАНИИ НОВОГО ЖУРНАЛА.

С 1-го января 1862 года [1] в сельце Ясной Поляне, Тульской губернии, Крапивенского уезда, будет издаваться ежемесячный журнал, под заглавием:

«Ясная Поляна».

Ежемесячное издание будет состоять из двух отдельных выпусков: школа «Ясной Поляны» и книжка «Ясной Поляны». Школа будет заключать в себе статьи педагогические. Книжка будет содержать статьи народные, то есть удобопонятные и занимательные для народа. Вот вся наша программа, с тою лишь особенностью, что, по нашему убеждению, педагогика есть наука опытная, а не отвлеченная, и что для народа, по выражению Песталоцци, самое лучшее только как раз в пору.

Мы убедились, что почти все руководства школ дурны, но вместе с тем, что и по существующим плохим руководствам в большей части школ учение идет успешно. Стараясь разъяснить для себя это кажущееся странным противоречие, мы убедились, что успех учения основан не на руководствах, а на духе, организации школ, на том неуловимом влиянии учителя, на тех отступлениях от руководства, на тех ежеминутно изменяемых в классе приемах, которые исчезают без следа, но которые и составляют сущность успешного учения. Уловить эти приемы и найти в них законы — составит задачу нашей школы и ее отголоска — отдела нашего журнала, называемого школой «Ясной Поляны».

---

[1] Занятия по должности Мирового посредника поставили меня, против моего ожидания, в необходимость открыть издание «Ясной Поляны» не с 1-го октября 1861 г., как предполагалось, а с 1 января 1862 г., по общему обычаю. Гр. Л. Толстой.

Сотрудниками нашими поэтому будут преимущественно учителя Ясно-Полянской школы, и могут быть только учителя, смотрящие на свое занятие не только как на средство существования, не только как на обязанность обучения детей, но и как на область испытания для науки Педагогики.

Не философскими откровениями в наше время может подвинуться наука Педагогика, но терпеливыми и упорными повсеместными опытами. Не философом-воспитателем и открывателем новой педагогической теории должен быть каждый преподаватель, но добросовестным и трудолюбивым наблюдателем, в известной степени умеющим сообщать свои наблюдения.

По части народной литературы мы убедились, что для того, чтобы писать книги для народа, нужно более чем обыкновенный талант и кабинетное изучение народа, нужно живое суждение самого народа, нужно, чтобы назначаемые для него книги были им самим одобряемы. С этою целию мы намерены представлять на суд народа, собирающегося в нашей школе, все те книги, которые, по нашему крайнему разумению, ближе подходят к нему и, не стесняясь ничем, печатать в отделе книжек «Ясной Поляны» только те статьи и книги, которые будут им одобрены.

Сверх того, находясь в постоянно-близких отношениях к народу, имея постоянно возможность поверять наши мнения на практике, мы намерены в отделе школы отдавать отчет как о всех народно-педагогических статьях, так и о книгах, назначаемых для народа. В суждениях этих мы будем основываться только на опыте.

Итак, журнал «Ясная Поляна» будет содержать в себе:

В отделе Школы: отчеты о всех опытах, удачах и неудачах новых приемов преподавания в Ясно-Полянской школе и в Тульской Гимназии, по некоторым предметам, преподаватели которых обещали нам свое содействие, и критические обзоры педагогических статей.

В отделе Книжек: оригинальные, переводные, переделанные и даже просто перепечатанные статьи всякого рода, которые пройдут через критику народа, собирающегося в нашей школе, и которые, по нашему убеждению, не будут противны началам изящного вкуса и строгой нравственности.

Цена полному изданию, от пяти до десяти печатных листов

ежемесячно, 6 руб. сер. Школа отдельно 3 руб. сер. Книжки отдельно 3 руб. сер., или каждая книжка, продающаяся отдельно, 25 к. сер. Цена полному изданию с пересылкою 7 руб. 50 коп. сер.

Подписка принимается с 15 Августа в «Ясной Поляне» в конторе журнала, в Москве в конторе Русского Вестника, в С.-Петербурге в магазине Давыдова.

Редактор и издатель Граф Л. Толстой.

О ПРЕКРАЩЕНИИ ИЗДАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА «ЯСНАЯ ПОЛЯНА».

Убеждения наши, высказанные в 1-м номере журнала «Ясная Поляна», не только не изменились, но подтвердились и постоянно подтверждаются нашими, хотя и ограниченными, опытами и наблюдениями.

Несмотря на лестные отзывы о «Ясной Поляне», напечатанные почти во всех журналах, мы прекращаем издание «Ясной Поляны», потому что за первый год ее существования мы имели не более 400 подписчиков.

Мы не перестаем и не перестанем делать те педагогические опыты, которые составляли всё содержание журнала, и выводить из них наши посильные наблюдения, а потому с 1863 [года] мы будем издавать не срочное издание, а, по мере накопления материалов, сборники как Книжек, так и Школы «Ясной Поляны», о которых при выходе их будет объявляться отдельно. Подписавшимся на 1862 год недоданные номера будут доставлены в непродолжительном времени.

5 Марта 1860.

НЕОПУБЛИКОВАННОЕ, НЕОТДЕЛАННОЕ И НЕОКОНЧЕННОЕ.

5 Марта 1860.

ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ ЗАМѢТКИ И МАТЕРЬЯЛЫ.

Наука есть только обобщеніе частностей. Умъ человѣческій тогда только понимаетъ обобщеніе, когда онъ самъ его сдѣлалъ; или провѣрилъ. Частность же онъ допускаетъ на вѣру. Религія есть обобщеніе, принятое на вѣру. Задача педагогіи есть слѣдовательно наведеніе ума на обобщеніе, предложеніе уму, въ такое время и въ такой формѣ, такихъ частностей, изъ которыхъ легко дѣлаются обобщенія. — Есть обобщенія, общія всѣмъ, черезъ которыя каждый долженъ пройти, есть другія, которыя нельзя предвидѣть. Этими-то неожиданными обобщеніями обогащается наука. —

Преподаваніе[1] исторіи народовъ и государствъ невозможно для дѣтей. Въ исторіи ближайшая и[2] основная частность есть человѣкъ, похожій на меня. Изъ нѣсколькихъ такихъ частностей, только со временемъ учащійся выведетъ понятіе о народѣ, государствѣ. А какъ много нужно такихъ частностей, составляющихъ частность государства, чтобы учащійся понялъ движеніе народовъ, государствъ. —

Въ естественныхъ наукахъ частность основная есть каждая особь. Въ химіи основное тѣло, только тогда, когда осязаемо для учащегося. Въ математикѣ частность есть дѣйствіе — сложеніе, а общее — свойство цифры. Математика, въ особенности Геометрія, скорѣе всего приводитъ отъ частнаго къ общему. ⟨Путь постиженія общаго для учащегося обратный научному.⟩ Ребенокъ не прежде узнаетъ, что такое государство, а потомъ — какъ живетъ въ немъ человѣкъ, а прежде понимаетъ, какъ живетъ человѣкъ, а потомъ — въ какихъ условіяхъ. Не прежде понимаетъ общій законъ растенія — клѣтчатку, а потомъ дѣятельность клѣтчатки, а на оборотъ. Не прежде понимаетъ значеніе величины, а потомъ выводъ изъ соединенія величинъ, а на оборотъ. Ребенокъ дѣлаетъ всѣ четыре правила арифметики,

---

[1] *Слово* Преподаваніе *надписано над строкой, что вызвало переделку:* Исторія *на* исторіи, *но большая буква в рукописи осталась.*

[2] *Зачеркнуто:* единствен[ная]

а не только не умѣетъ опредѣлить, но не знаетъ значенія цифры. Не знаетъ ея отношенія къ единицѣ. Искуство педагогіи есть выборъ поразительнѣйшихъ и удобнѣйшихъ къ обобщенію частностей въ области каждой науки и живѣйшимъ представленіи ихъ[1] (понятливѣйшимъ было бы несправедливо. Ребенокъ не требуетъ понятливаго, но требуетъ живаго, сильно дѣйствующаго на воображеніе. Возьму примѣръ изъ математики. Для обученія дѣленію лучшій способъ есть дѣленіе десятичныхъ чиселъ и составленіе періодовъ, которые непонятнѣе простыхъ чиселъ, но дѣйствуютъ на воображеніе) и руководства къ выводу главнѣйшихъ, полезнѣйшихъ обобщеній, но никакъ не въ навязываніи обобщеній. Ребенокъ ихъ не допускаетъ, какъ частности, ибо они не дѣйствуютъ на воображеніе, а на одну память (на воображеніе вашего способа выраженія словъ, буквъ). Ежели вы учите ребенка цифрамъ и пишете ему и учите называть 1 2 3 4 и т. д., онъ можетъ дѣлать бездну обобщеній изъ двухъ фактовъ — названія и фигуры, но вы старайтесь, чтобъ онъ не останавливался на томъ обобщеніи, напримѣръ, что въ 4 есть прямая палочка и въ 1 тоже, что 6 и 9 перевернутые похожи другъ на друга, а онъ почти всегда сдѣлаетъ эти обобщенія, но останавливаете его вниманіе на томъ, что отъ 1 счесть 3 цифры впередъ — будетъ 4, а назадъ — опять будетъ одинъ, и отъ 6 до 9 тоже. —

Въ математикѣ легче всего руководить обобщенія, въ естественныхъ наукахъ, болѣе дѣйствующихъ на воображеніе, всей разнообразностью представляемаго предмета, менѣе легко, и труднѣе всего въ историческихъ наукахъ. Гдѣ остается полное свободное поле воображенію. Обыкновенное явленіе «тупика» есть важный фактъ въ педагогіи и доказательство сказаннаго выше. Умъ человѣка, въ особенности ребенка въ классѣ, никогда не бываетъ въ бездѣйствіи (онъ постоянно совершаетъ свои обобщенія), но ежели онъ самъ не можетъ сказать, что останется отъ 2, когда возьмете 1, или говоритъ, что б-а — ба, а д-а — фю, то это только доказываетъ то, что онъ нашелъ другое поле обобщеній, а потерялъ то, на которое вы его наставили. Ежели бы этаго не было, онъ бы сейчасъ опять понялъ то, что вы ему говорите, но онъ не можетъ оторвать своего ума отъ того другаго обобщенія, въ совершеніи котораго онъ находится. Тупику подвержены очень тупые ⟨и⟩ одаренные очень живымъ воображеніемъ дѣти. — Очень тупые потому, что ему представляются болѣе легкія обобщенія, чѣмъ то, которое вы предлагаете ему. Очень живые потому, что ему представляются много другихъ, труднѣйшихъ. —

Главное — не нужно забывать того, что наука состоитъ въ руководствѣ къ обобщеніямъ, ⟨а не въ передачѣ обобщеній⟩ сначала

[1] *Начиная от слов:* живѣйшимъ представленіи ихъ *кончая:* не въ навязываніи обобщеній. *рукопись дает текст, грамматически очень запутанный, но общий смысл его совершенно понятен.*

изъ фактовъ, а въ послѣдствіи изъ обобщеній, сдѣланныхъ учащимся и уже принятыхъ [1] имъ за факты (т. е. одѣтыми воображеніемъ въ извѣстную форму). Передавать же обобщенія нельзя. Природа человѣческая отказывается въ принятіи ихъ. Но всякая наука строится на обобщеніяхъ. Какимъ же образомъ передавать науку тѣмъ, которыми не найдены, не провѣрены еще эти обобщенія, у которыхъ нѣтъ никакихъ обобщеній, исключая тѣхъ, которыя даетъ одна жизнь до извѣстнаго возраста? Найти эти обобщенія и отъ нихъ, представляя новые факты, переводить на высшія — вотъ, слѣдовательно, задача педагогіи. Задача одинакая въ одномъ человѣкѣ съ задачей науки въ человѣчествѣ; но не обратная, какъ какъ будто предполагается всѣми учебными книгами и руководствами. (Для подтвержденія сходства пути науки въ человѣкѣ съ человѣчествомъ, приведу одинъ примѣръ священной исторіи,—фактъ, что исторія младенчества человѣчества понятна для каждаго младенца-человѣка. Естественныя науки младенчества человѣчества — стихія, земля, кончающаяся водой, и т. д. — понятны для младенца-человѣка). — Человѣкъ въ своемъ развитіи долженъ пройти всѣ фазы развитія человѣчества. И только одно развитіе всего человѣчества показываетъ тотъ несомнѣнный путь, по которому долженъ идти человѣкъ. Ежели до сихъ поръ учились и учатся люди, то безъ сомнѣнія задача эта педагогіи и ея ходъ должны были быть извѣстны и приложимы, но только отчасти и одной практикой, хорошимъ учителемъ въ его [2] словахъ, въ его домашнемъ дѣлѣ ученья; но по невѣжеству ли моему или нѣтъ, я до сихъ поръ не видалъ педагогической книги, въ которой бы не былъ принятъ обратный ходъ задачѣ педагогіи и задачѣ науки, книги, въ которой бы ⟨прежде не были⟩ [3] недопускались принятыя на вѣру обобщенія, которыхъ не можетъ имѣть учащійся. По этому въ теоріи мнѣ кажется, что, къ несчастью, господствуетъ еще противуположный здравому смыслу взглядъ на педагогію. — Безъ сомнѣнія, идя впередъ и обобщая законы свои, наука становится легче, доступнѣе уму. Но она доступнѣе только тому уму, который изъ фактовъ вывелъ эти обобщенія. Для того же, который черезъ факты не прошелъ всѣ ступени обобщеній, она съ каждымъ высшимъ обобщеніемъ становится сложнѣе. Педагоги какъ будто забываютъ это, какъ будто, поработавъ надъ предметомъ, они такъ обрадуются, что, обобщивъ, объяснили себѣ его, что они торопятся тѣ же обобщенія передать учащимся. Они какъ будто забываютъ, что, уяснивъ обобщеніемъ свой предметъ, они достигли только одну половину труда, они только

---

[1] *В подлиннике ошибка:* принятымъ

[2] *Зачеркнуто:* рѣчахъ движ[еніяхъ]

[3] *Последними словами заканчивается л. 3 об. автографа. Ниже, почерком явно другого времени, идет зачеркнутая строка автографа, с трудом поддающаяся прочтению*: Явл. [1 *неразобр.*] прав. эти обобщ. Напрасно боятся за умъ [?] человѣка.

узнали ту дорогу, по которой должны будутъ идти другіе, но имъ предстоитъ снова отъ перваго шага вести ихъ ⟨указывая путь⟩, разставляя на дорогѣ приманки для воображенія и избавляя отъ объѣздовъ, а не разсказывать имъ, что̀ есть тамъ, куда они должны идти. Ребенку кажется очень просто, что есть рожь и береза, но когда вы ему скажете, что есть рожь и береза, а еще есть двусѣмядольныя и односѣмядольныя растенія, имѣющія такія и такія свойства, вы ему только сдѣлаете сложнѣе то, что было просто, ибо онъ не можетъ понять вашего обобщенія, не сдѣлавъ предварительно обобщенія о законахъ жизни растеній, которыхъ онъ тоже не можетъ понять, не слѣлавъ обобщенія о законахъ раздѣленія [1] на части растенія, котораго онъ не можетъ понять, не сдѣлавъ обобщенія о присутствіи таковыхъ во многихъ растеніяхъ — не разсмотрѣвъ много новыхъ [?] растеній. — Начните съ того, что есть растеніе, онъ это знаетъ. Какъ оно живетъ и питается, онъ это знаетъ или [?] не понимаетъ. Но вѣдь что вы хотите сказать, когда вы говорите, что растеніе имѣетъ листъ, стебель и корень? Вы хотите сказать, что, какой бы ни былъ фигуры корень и где бы онъ ни былъ, онъ — корень, ежели онъ исполняетъ ⟨то-то и то-то⟩ проводитъ въ растеніе изъ земли растворимыя неорганич[ескія] тѣла; но для того, чтобы сказать это, надо сказать, что въ растенье входятъ неорганическія тѣла. Вы говорите, что оно питается. Но этимъ вы что хотите сказать? Что какое бы ни было растенье, оно всегда живетъ. [2] Вотъ это-то и покажите ему на одномъ, на другомъ и т. д. и [3] руководствуйте его въ обобщеніяхъ. Покажите ему типы цвѣтковыхъ и типы безцвѣтковыхъ и т. д. [4] Онъ знаетъ, что есть царь А[лександръ] Н[иколаевичъ] и былъ Моисей, а вы ему сказали, что есть еще д[ревняя], с[редняя] и н[овая] исторія, ему стало только труднѣе помнить. Но что вы хотите сказать, что что очень давно, то называется старое, а что не очень давно, то новое, — это онъ знаетъ. Прежде жили тогда-то все такіе-то, а послѣ такіе-то. [5] Вамъ кажется, что вы для него это раздѣлили, а напротивъ, вы это раздѣлили для

---

[1] *Последними словами заканчивается л. 4 автографа. Вдоль левого края этого листа, почерком несомненно другого времени, написана еще строка автографа, не поддающаяся вставке в определенное место основного текста:* почему такая ошибка. Наука рада упрощенію и забываетъ, что упрощеніе есть сложность.

[2] *Последнее слово надписано над зачеркнутым:* принимаетъ частицы извнѣ.

[3] *Зачеркнуто:* пусть онъ дѣлаетъ свои

[4] *Последнее предложение вписано между строк, чернилами другого цвета и почерком несомненно другого времени.*

[5] *После слов:* Прежде жили тогда-то — *следует ряд частью недописанных, не всегда поддающихся прочтению предложений, судя по цвету чернил, писанных в разное время. Можно разобрать:* всѣ были дра [?] похожи немнож[ко] и послѣ котор[ыхъ]? [*1 неразобр.*] запрягали, а послѣ все больше. — *Все это зачеркнуто и сверху надписано и тоже зачеркнуто:* Которые царей убивали въ [*1 неразобр.*].

себя, чтобы знать, какъ, въ какой послѣдовательности, въ какомъ духѣ вы будете передавать ему такіе-то и такіе-то факты.

Для составленія научныхъ книгъ давно ужъ поняли, что нужно отбрасывать всю исторію своей эрюдиціонной или опытной работы, всю машинистику своего дѣла. Для педагогіи точно также необходимо отбрасывать всю философію своего изложенія, всѣ выводы, сдѣланные послѣ изученія.

Я сказалъ, что, несмотря на такую ошибку педагогіи, педагогія идетъ, но идетъ съ значительными ошибками, проистекающими изъ такаго положенія ея. Недостатокъ теоріи пополняется отчасти практикою: выпускомъ безполезнаго и вреднаго, прибавленіемъ изустно или письменно нужнаго и руководствомъ книгъ случайныхъ, непедагогическихъ, произведеніями искуства, изящной литературы и историческими памятниками (Библія, сказки, лѣтописи, Плутархъ и т. п.). Но ошибочный взглядъ теоріи, не останавливая совершенно, сильно затрудняетъ педагогію. — Изъ этихъ золъ назову главнѣйшіе: 1) Невозможность образованія безъ преподавателя. 2) Усвоеніе памятью непровѣренныхъ обобщеній (одно изъ величайшихъ золъ, нарушающее навсегда самый процессъ мышленія). 3) Настроеніе преподавателей провѣрять обобщенія, сдѣланныя учащимися, и сличать ихъ съ обобщеніями научными. 1) Ведетъ къ однообразію развитія. 2) Останавливаетъ его (ибо часто, понимая, не въ силахъ выразить). — И зачѣмъ такъ бояться за умъ человѣка? Онъ не можетъ сдѣлать всѣхъ нужныхъ обобщеній изъ [*1 неразобр.*] фактовъ. Только факты давайте наибогатѣйшія богатѣйшими обобщеніями.

Обученіе нравственнымъ или религіознымъ законамъ. Есть слѣдствіе того же печальнаго заблужденія. Но это есть еще далекая будущность. Не говори: не убій, а покажи факты, которыхъ общій смыслъ есть — не убій, и онъ не убьетъ. —

Весь [1] кругъ наукъ вмѣстѣ первоначально. Журналъ будетъ ⟨состоять⟩ выходить 3 раза въ годъ, ежели [2] по 2 книги — въ 10 печатныхъ листовъ. Первый отдѣлъ будетъ заключать въ себѣ свѣдѣнія о школахъ, замѣтки учителей, мысли о педагогіи вообще, оригинальныя и переводныя. 2-й отдѣлъ будетъ заключать руководства [3] по разнымъ наукамъ. ⟨Поэзію⟩ Повѣсти и разсказы, сказки и пѣсни.

---

[1] *Отсюда и до конца, судя по почерку и цвету чернил, писано в другое время чем основанный текст «Заметок».*

[2] *Зачеркнуто:* богатство

[3] *В подлиннике:* Руководствэ

*[О ЗАДАЧАХ ПЕДАГОГИИ.]

I.

Образованіе — благо. — Образованіе дается жизнью. Преподаванье, ученье есть, должно быть часть жизни, также непосредственно и безсознательно воспринимаемо, какъ каждое отправленіе жизни. Единственное лучшее руководство мѣры, времени — условій [?] удовлетворенія потребности — есть природное стремленіе.

Исторія Педагогіи — двоякая. 1) Человѣкъ развивается самъ подъ безсознательнымъ вліяніемъ людей и всего существующаго и 2) человѣкъ развивается подъ сознательнымъ вліяніемъ другихъ людей. — Подъ исторіей Педагогіи разумѣютъ одно сознательное развитіе. Первая же, несуществующая исторія Педагогіи была бы болѣе поучительна: какъ болѣе и болѣе непосредственно учился человѣкъ изъ жизни, которая болѣе и болѣе становилась поучительна. Какъ независимо отъ сознательной педагогіи, иногда подъ ея вліяніемъ, иногда противуположно, иногда совершенно независимо, подвигалось образованіе и самая безсознательная педагогія, какъ болѣе и болѣе съ различіемъ образованія, съ быстротой сообщенія, съ развитіемъ книгопечатанія, съ перемѣной образа правленій государственныхъ и церковныхъ, болѣе и болѣе поучительны становились люди — являлись новые средства [1] поученія. Эта новая исторія педагогіи должна явиться и лечь въ основаніе всей педагогіи. Въ этой наукѣ должно быть показано, какъ учился говорить человѣкъ 1000 лѣтъ тому назадъ и какъ учится теперь, какъ онъ учился называть вещи, какъ онъ учился различнымъ языкамъ, какъ онъ учился ремесламъ, какъ онъ учился этикѣ; какъ онъ учился различію сословій и обращенію съ ними, какъ онъ учился думать и выражать свои мысли. Я попробую написать такой краткой историческій очеркъ для исторіи педагогіи русскаго крестьянина и на немъ только полагаю возможнымъ основать общія правила [2] образованія Русскаго крестьянина.

[1] *Надписано над зачеркнутым:* примѣры

[2] *Два последних слова надписаны над зачеркнутым:* истину

Величайшій ⟨абстрактный⟩ философъ не дастъ мнѣ $^1/_{1000}$ доли тѣхъ основаній, которыя я найду въ пріемахъ дѣдовъ, отцовъ, матерей, старшихъ сестеръ, братьевъ, сосѣдей. — И не потому я найду ихъ у мужиковъ, а не у философа, что мужикъ умнѣй философа, но потому, что отношенія ребенка къ педагогической дѣятельности жизни [1] совершенно свободны и изъ безчисленна[го] множества действій только тѣ принимаютъ педагогическій характеръ, которыя свойственны воспринимапію ребенка, и дѣйствія и пріемы эти вѣками дѣйствуютъ одинаково неотразимо на поколѣнія. — Дѣйствуютъ всесторонне, какъ сама жизнь. Педагогія сосредо[то]чивается здѣсь не такъ, какъ въ сознательной — на однихъ пріемахъ — здѣсь такія же важныя силы: жилище, достатокъ, пища, работы, домашнія животныя и т. д. Въ педагогическомъ отношеніи это не есть случайность, что Царь воспитывается во дворцѣ, всегда съ людьми, а мужикъ въ избѣ, часто одинъ, когда родители на работѣ. Наилучшій Царь не можетъ быть иначе воспитанъ, какъ въ толпѣ, наилучшій мужикъ не иначе, какъ въ одиночествѣ и въ курной избѣ, которая сильнѣе заставляетъ его любить поле. Въ каждомъ жизненномъ условіи развитія есть педагогическая цѣлесообразность, и отыскать ее есть задача этой исторіи педагогіи. — Эта исторія педагогіи разъяснила [2] бы много кажущихся трудностей. Говорятъ, главная трудность образованія мужицкаго сословія есть необходимость дѣтской работы. И[сторія] П[едагогіи] доказала бы, что дѣтская работа есть, напротивъ, первое условіе образованія крестьянина и т. п. Только эта исторія педагогіи можетъ дать положительныя данныя для самой науки педагогіи. Исторія же педагогіи въ тѣсномъ смыслѣ понимаемая такъ, какъ она до сихъ поръ понимается, можетъ дать только отрицательныя основанія. Эта Исторія Педагогіи, которую я назову скорѣе исторіей ⟨образовательныхъ⟩ теорій воспитанія, есть исторія стремленій человѣческаго ума отъ идеи образованія ⟨идеальнаго человѣка⟩, независимо отъ потребностей человѣка, къ предоставленію свободнаго воспринимапія науки, отъ образованія идеальнаго *человѣка къ образованію извѣстнаго человѣка*. Этотъ ходъ можно прослѣдить со времени возобновленія наукъ черезъ Лютера, Бако, Руссо, Коменіуса, Песталоци до новѣйшаго времени. Послѣ классическаго образованія и средствъ [?] памяти, требуется извѣстное религіозное, и орудіемъ дѣлается мышленіе, послѣ религіознаго требуется отечественное и реальное и ⟨исключительно⟩ орудіемъ дѣлается воображеніе. Насильственное внѣдриваніе образованья [3] уступаетъ мѣсто свободному предоставленію. Но педагогія остается вѣрной своей исторіи и продолжаетъ хотѣть быть наукой самостоятельной, системой образованія приложимой вездѣ и всегда, наукой

[1] *Надписано над зачеркнутым:* родныхъ
[2] *Надписано над зачеркнутым:* показала
[3] *В подлиннике описка:* образованью

отвлеченной, философской, а не исторической и опытной. — Педагогія все еще хочетъ быть теоріей, все еще хочетъ образовать человѣка, все носится еще съ идеалами, все еще не хочетъ низойти или подняться на степень науки опытной, только изученіемъ законовъ своего объэкта получаю[щей] знаніе вредныхъ и полезныхъ условій образованія. Задачей Педагогіи было — образованіе наилучшаго человѣка, задачей Педагогіи должно быть изученіе человѣка и, сообразно знанію его, удовлетвореніе его потребностей образованія. Не образованіе человѣка вообще должно быть задачей Педагогіи, а образованіе наилучшаго Принца Прусскаго въ 1860 году, имѣющаго убогаго дядю, такого-то отца и находящагося въ Пруссіи при ея настоящемъ развитіи, или образованіе Негра въ такомъ-то штатѣ, имѣющаго злаго хозяина, слѣпую мать и 3-хъ сестеръ. — Всѣ эти условія законны и педагогически цѣлесообразны, ихъ не только не нужно устранить, но на нихъ безсознательно строится все образов[аніе.] Такая задача невозможна безъ помощи свободы выраженія педагогической потребности. Свобода же даетъ несомнѣнныя указанія на условія, которыя должны быть устранены, на потребности, которыя должны найти удовлетворенія. Доставленіе орудій наибольшаго круга дѣйствій въ жизни, какой бы онъ ни былъ, есть единственная задача Педагогіи.

Педагогія — опытъ. Педагогія не должна разрушать связи съ кругомъ жизни. Всякая среда законна. Вліяніе безсознательной педагогіи незамѣнимо и потому не должно быть разрушаемо.

Преподаваніе религіи. Разрушать предразсудки, разрушаешь религію. Подожди вопросовъ. —

Память [1] ежели слаба, натурально свободно требуетъ своего развитія. Обширность ума вызываетъ память. Обширность памяти вызываетъ способность соображенія.

Абстрактная педагогія хочетъ разложить человѣческую способность знанія и ученія на воображаемыя величины и руководится ими. Эмпирич[еская] педагогія беретъ это знаніе какъ фактъ, изучаетъ различныя степени, отыскиваетъ вопросы каждой степени и отвѣчаетъ на каждый. Отъ этаго — идея Песталоци — mecaniser l'instruction [2] и другихъ. Отъ этаго рамки образованія старыя, а потребности новыя

Риль говоритъ: въ школы 16 вѣка былъ перенесенъ образъ правленія (Zucht) дома и это было хорошо.

Онъ ходитъ около мысли, что въ школы долженъ быть перенесенъ образъ обученія дома.

Какъ введеніе — моральная физіологія общества — никто не

---

[1] *Начиная от слова:* память *кончая:* способность соображенія, *в подлиннике три строки текста отчеркнуты круглыми скобками.*

[2] [механизировать образование]

вѣритъ. Движенье стало цѣлью. — Особая глава равенство — равномѣрность образованія. Почему ученый самонадѣянъ, односторонен, исключителенъ. —

[1] Гл. 1. Вліяніе образованія на политическое и соцьяльное положе[ніе] общ[ества]. Новое значеніе педагогии. Россія дастъ теперь это направленіе. Государство управляется народомъ, а не владыками. Всегда было, но теперь чувствительно, быстро съ путями сообщ[енія] и паромъ.

Гл. 2. Никто не вѣритъ ни во что. Надо прямо отрицать все. Новое поколѣнье одна надежда.

Гл. 3. Свобода образованія.

Гл. 4. Она невозможна, или съ низшихъ ступеней нужно сдѣлать заманчивой. —

Гл. 5. Педагогія наука опытная.

Гл. 6. Что теперь есть.

Гл. 7. Какъ достигнуть цѣли.

Нап[олеонъ] III не могъ бы быть деспотомъ, ежели бы не было свободы книгопечатанія.

Необходимость образованія

Изъ Прудона	Эконом[ика]
Изъ Фурье	Полити[ка]
— St. Simon	Религія.
Dupanloup.	

———

От слов: Гл. 1. Вліяние... *весь текст написан на перевернутой 4-й странице.*

[ПРОЕКТ УСТАВА УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ].

Проэктъ устава раздѣляетъ учебныя заведенія низшія на три разряда: 1) школы грамотности, 2) низшія и 3) высшія народныя училища. —

Подраздѣленіе это можетъ быть основано или на убѣжденіи, что только такіе три рода школъ могутъ быть полезны, или на опытѣ, что только такіе три рода могутъ основаться. Мнѣ кажется, что и то, и другое убѣжденіе совершенно произвольно. Во-первыхъ потому, что нужно прежде основать школы сообразно потребностямъ народа, а потомъ уже подраздѣлить ихъ; во-вторыхъ потому, что одно возможное основаніе подраздѣленія школъ неспеціяльныхъ есть *степень образованія*, пріобрѣтаемая въ нихъ; а степеней образованія, начиная отъ низшей школы и до гимназическаго курса, можетъ быть не три, а — 103 и безчисленное множество.

Всѣ эти три разряда суть элементарныя школы, и подраздѣленіе ихъ, кромѣ того, что неосновательно, неудобоисполнимо. Объемъ науки вездѣ одинъ и тотъ же, какъ въ низшей, такъ и въ высшей школѣ ⟨онъ подраздѣляется на науки историческія, математическія и естественныя⟩, и чѣмъ выше степень науки, тѣмъ болѣе она подраздѣляется (на этой степени подраздѣленія науки, мнѣ кажется, и основано подраздѣленіе среднихъ и высшихъ у[чебныхъ] з[аведеній]), но элементарныя (низшія) учебныя заведенія тѣмъ то и отличаются отъ среднихъ и высшихъ, что въ нихъ подраздѣленіе наукъ еще не существуетъ. Науки историческія, естественныя и математическія преподаю[тся] вмѣ[стѣ]. На какомъ же основаніи подраздѣлять элементарныя школы? Гдѣ больше или меньше учителей, или гдѣ лучше или хуже учителя? или гдѣ дольше учатся?... Проэктъ устава основываетъ свое подраздѣленіе низшихъ школъ на ш[колы] г[рамотности], н[изшія] н[ародныя] у[чилища] и в[ысшія] н[ародныя] у[чилища], на программѣ наукъ, имѣющихъ преподаваться въ этихъ школахъ, и на составѣ учителей. Программа вы[сшей] н[ародной] школы изложена въ § 137. Кромѣ Закона Божія полагается 1) Русскій языкъ, Исторія и географія, начала есте-

ствовѣденія, Ариѳметика и геометрія, чистописаніе, церковное пѣніе. Другой, болѣе ограниченной программы, по моему мнѣнію, не можетъ быть и въ самомъ низшемъ н[ародномъ] у[чилищѣ] (называемомъ въ проэктѣ школой грамотности). Мнѣ кажется даже для н[изшей] ш[колы] эта программа слишкомъ ограниченною, отсутствіемъ преподаванія славянскаго языка и только началомъ естествовѣденія. Ни одинъ дѣльный учитель при самомъ первоначальномъ ученьи не можетъ обойти ни одного изъ этихъ предметовъ. На какой же степени будутъ преподаваться эти предметы, зависитъ отъ средствъ учителя. — Я говорю учителя, а не учителей, потому что не допускаю возможности раздѣленія предметовъ и поэтому преподавателей въ элементарномъ училищѣ. Повторяю: элементарная школа тѣмъ только отличается отъ высшихъ, что на той высотѣ, на которой находится преподаваніе науки въ э[лементарной] ш[колѣ], оно не можетъ логически подраздѣляться. Каждая вѣтвь науки не имѣетъ достаточно интереса, чтобы быть наукой. Возможно ли представить себѣ преподаваніе отдѣльно статистики для того, кто не знаетъ основательно исторіи, или ботаники для того, кто не знаетъ основательно начала естествовѣденія, или геометріи для того, кто не знаетъ основательно ариѳметики. По смыслу п[роэкта] у[става] подъ в[ысшими] н[ародными] у[чилищами] я разумѣю соотвѣтствующія у[ѣзднымъ] у[чилищамъ], и въ таковыхъ я не могу себѣ представить логическаго, а не насильственнаго подраздѣленія предметовъ. Правда, это подраздѣленіе предметовъ и учителей можетъ быть введено, и введено въ настоящее время, но каковы результаты? Ежели бы величайшему генію педагогу предложили преподавать въ у[ѣздномъ] у[чилищѣ] одну географію извѣстное число часовъ въ недѣлю, онъ бы едва ли могъ сдѣлать что нибудь больше перваго рутинера учителя, заставляющаго своихъ учениковъ заучивать звуки по извѣстному порядку. Нужно убѣдиться, что составляетъ силу в[ысшихъ] у[чебныхъ] з[аведеній], подраздѣленіе наукъ для учениковъ, усвоившихъ уже такъ общій смыслъ науки, что каждая отдѣльно можетъ для нихъ представляться самостоятельною и занимательною, это самое подраздѣленіе, примѣнимое къ н[изшимъ] у[чебнымъ] з[аведеніямъ], составляетъ ихъ слабость. ⟨ — Самое первоначальное образованіе ничего не подраздѣляетъ и возможно только тогда⟩ и, къ несчастью, всегда примѣнялось и теперь должно бы снова примѣняться по смыслу устава. Ежели бы не логика, то опытъ показалъ это въ Германіи, что въ э[лементарной] ш[колѣ] возможенъ одинъ учитель. Скажутъ — трудно найти учителя, который бы могъ преподавать всѣ науки. Мнѣ же кажется, что невозможенъ учитель въ элементарной школѣ, который, преподавая одинъ предметъ, не можетъ преподавать и всѣхъ другихъ. Учитель Исторіи, не могущій преподавать географіи и естественной исторіи, не будетъ въ состояніи сдѣлать

занимат[ельнымъ] свой предметъ и будетъ скучный ⟨зубрильщикъ⟩, педантъ, котораго уроки будутъ зубриться. Безъ сомнѣнія нѣтъ рѣчи, что одинъ учитель въ э[лементарной] ш[колѣ] долженъ быть изъ сословія людей самыхъ образованныхъ въ Р[оссіи], т. е. кончившій курсъ въ университетѣ; ⟨одинъ же учитель изъ семинаріи⟩. Могутъ сказать, что при одномъ учителѣ ⟨много⟩ все зависитъ отъ его личности. Да, но кромѣ контроля надъ нимъ, обезпечивающаго его годность, есть возможность успѣшнаго обученія при одномъ образованномъ учителѣ; почти нѣтъ возможности при одномъ необразованномъ учителѣ, какой полагается п[роэктомъ] у[става] въ ш[колахъ] г[рамотности] и н[изшихъ] н[ародныхъ] у[чилищахъ], и рѣшительно нѣтъ никакой при многихъ необразованныхъ, собирающихся въ совѣты и правленье. Проэктъ устава [1] основанъ, какъ кажется, на той мысли, что тоже самое, что хорошо для высшихъ у[чебныхъ] з[аведеній], хорошо и для низшихъ, съ той только разницею, что для низшихъ при томъ же порядкѣ нужно людей менѣе образованныхъ. Это видно и въ требованіяхъ отъ школъ г[рамотности] только, чтобъ не былъ колодникомъ, и въ самомъ понятіи грамотности, и въ программѣ съ тѣмъ же подразд[ѣленіемъ] предметовъ, часовъ, учителей. И въ заманкѣ повышенія учителей изъ низшей школы въ высшую, какъ будто профессоръ почему то выше н[ароднаго] у[чителя] или что его труднѣе найти, — мысль ложная двояко: 1) для н[изшихъ] ш[колъ] нужно столь же образован[ныхъ] л[юдей], какъ и въ в[ысшія] ш[колы], и 2) порядокъ преподаванія въ н[изшей] ш[колѣ] не только совершенно особый, но часто противуположный. П[роэктъ] принимаетъ за основаніе разд[ѣленіе] низшей ш[колы] 3 степени образованія 1) грамотность § 15, 2) всѣмъ нужныя свѣденія § 19—20 и программу § 137.

У[чебныя] З[аведенія] имѣютъ цѣлью образованіе, а не *г[рамотность]*, *в[ысшую]*, *н[ачальную?]*, *с[реднюю?]* и прогресъ § 137. Грамотность есть варварское понятіе народа, которое, къ несчастью, усвоила себѣ литература и правительство. Грамотность есть Fertigkeit, не имѣющая ничего общаго съ образованіемъ. Есть примѣры образованія э[лементарного] безъ *гра[мотности]* и наоборотъ. въ особенности частыя. Грамотность, какъ она понимается народомъ, есть вся наука, и состоитъ она изъ буква[ря], часовн[ика] и Псалты[ря], выучиваемыхъ наизусть. — Какое вліяніе на будущее развитіе должно имѣть такое развитіе, мы видимъ на грамотныхъ нашего народа. Окончившій этотъ курсъ, кромѣ ⟨забитыхъ⟩ притупленія понятій, убитой свободы мышленія и умственнаго разврата усвояетъ убѣжденіе, что этой мучительной наукѣ есть конецъ. Плодомъ такого ученія есть отвращеніе народа къ

---

[1] *После двух последних слов вписана недоконченная фраза:* Учителю могутъ б[ыть?] помощ[ники?] для низшихъ

образованію, а пр[оэктъ] хочетъ узаконить [1] такой родъ гр[амотности]. Грамотность, даваемая необразован[нымъ] учит[елемъ], не можетъ имѣть другихъ слѣдствій. Понятны споры въ обществѣ и литера[турѣ], полезна *г[рамотность]* или нѣтъ. Одни говорятъ — *грамотность* вредна, и правы, другіе говорятъ — *грамотность*, подразумѣвая подъ ней э[лементарное] образованіе, полезна, и правы. Но они не знаютъ, что грамотность достаточно развита въ народѣ, э[лементарное] образованіе же еще не начиналось. Теперь *пр[оэктъ] у[става]* принимаетъ это печальное понятіе *грамотность* въ смыслѣ народномъ, ложномъ, допуская обученію грамот[ѣ] всѣхъ и считая ш[колы] г[рамотности] ступенью образованья.

Грамотность есть орудіе образ[ованія], да, но не ступень. Первонач[альныя] *шк[олы]* не должны быть школами грамотности, въ которыхъ учатъ кой-какъ, а должны быть школами перв[оначальнаго] образованія, самаго труднаго и требующаго наибольшаго человѣческаго (гуманнаго) образованія. Не у насъ однихъ, чтобъ образовать народъ, основывали, не имѣя гимназій, академіи, потомъ хватались за умъ, что нужны университеты, потомъ начинали заниматься гимназіями, потомъ у[ѣздными?] у[чилищами?] го[родскими?], потомъ ужь окончательно убѣждались, что первоначальныя школы не должны быть школами грамотности, а школами, въ которыхъ должны быть лучшіе дѣятели (не такіе, которыхъ за награду переводятъ въ в[ысшія]) и школами, на которыя должно быть обращено преимущественное вниманіе. Изъ всего сказаннаго полагаю что можно сдѣлать слѣдующее заключеніе. ⟨Всѣ⟩ учебныя з[аведенія] не должны быть подраздѣляемы на *ш[колы] г[рамотности]*, *н[изшія] н[ародныя] ш[колы]* и *в[ысшія] н[ародныя] ш[колы]*, но всѣ школы (соотвѣтствующія нашимъ сельскимъ, городскимъ и уѣзднымъ уч[илищамъ]), въ которыхъ науки еще не могутъ преподаваться отдѣльно, составляютъ эл[ементарныя] шк[олы], различествующія по средствамъ школъ и подраздѣляющія[ся] только по мѣстности (ежели ужъ нужно подраздѣленіе) на сельскія и городскія. Во всѣхъ школахъ долженъ быть одинъ учитель, (имѣющій, по средствамъ школъ, помощниковъ, въ числѣ коихъ и законоучитель), изъ образованнѣйшаго сословія Россіи, съ содержаніемъ не менѣе 1000 р. сер. Въ сельскія школы назначают[ся] окончившіе курсъ естественныхъ наукъ, въ городскія это не есть непремѣнное условіе. Все остальное остается по проэкту устава. — Теперь постараюсь отвѣтить на очевидно представляющееся возраженіе. Гдѣ взять людей и средства, и не лучше ли хоть что-нибудь, чѣмъ ничего?

Отвѣчу на послѣднее. Грамотность вредна, поселяя недовѣріе. Образованіе полезно, поселяя *довѣріе*.[2] Чѣмъ больше школъ

---

[1] *В подлиннике:* узаконеть.

[2] *В подлиннике очевидная описка:* довѣряя

грамотности, тѣмъ мень[ше] образованіе. Одна же школа образованія образуетъ учителей не на жалованьи, а людей, на дѣлѣ показавшихъ выгоду образованія, вызывающихъ потребность и средств[а] общества и способныхъ словомъ и дѣломъ обучать другихъ. —

На 2-й и сильнѣйшій доводъ: гдѣ взять людей и средства, отвѣчу слѣдующее.

Образованіе народа есть преимущественно дѣло общественное, которому какъ бы не помогало мудрое правительство, оно не можетъ много сдѣлать безъ содѣйствія самаго общества. Общество, начиная отъ самаго крест[ьянина], мѣщанина, до купца и помѣщика, тѣсно связаннаго съ народомъ, имѣющаго постоян[но] дѣло съ нимъ и страдающаго непосредственно отъ его необразованія, общество сильно чувствуетъ эту потребность и готово удовлетворить ей и готово трудиться для удовлетворенія ея.

П[роэктъ] У[става] разрѣшаетъ основаніе [1] у[чилищъ] частнымъ отдѣльнымъ лицамъ, [но] и связываетъ ихъ уставомъ, весьма понятно не рискуя повѣрить столь важное дело народнаго образованія безконтрольно отдѣльнымъ лицамъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ этотъ контроль убиваетъ увлеченіе, самодѣятельность лицъ, и сверхъ того дѣятельность отдѣльныхъ лицъ не можетъ получить того значенія и entrain, [2] ко[торыя] бы онѣ имѣли, ежели бы были связаны въ общество общей сознанной идеей. —

Для устраненія этихъ неудобствъ полагаю полезнымъ правительству допустить образованіе обществъ эл[ементарныхъ] школъ, к[оторыя] бы, находясь подъ контролемъ правительства, имѣя свой органъ (журналъ), по которому правительство всегда слѣдило бы за его дѣйствіями ‹собирало средства›, отъискивало, вызывало потребность народа образоваться и потребность людей, имѣющихъ педагогическое призваніе, посвящать себя этой дѣятельности, которое бы въ своемъ журналѣ вводило бы въ сознаніе народа необходимость этаго дѣла и, наконецъ, находило бы въ обществѣ средства къ удовлетворенію этихъ потребностей, т. е. основывало бы школы въ селахъ и городахъ, смотря по потребностямъ края.

Уставъ об[щества] перв[оначальныхъ] школъ. —

§ 1) Общество имѣетъ цѣлью основанія перв[оначальныхъ] школъ въ городахъ и селахъ.

§ 2) Общество имѣетъ право основывать школы въ всѣхъ городахъ и мѣстечкахъ Р[оссійской] И[мперіи] съ платой или безплатно.

3) Учителями въ школахъ могутъ быть только люди, выдержавшіе педагогическій экзаменъ при университетахъ.

4) Законъ Божій преподается во всѣхъ школахъ приход[скими] Свящ[енниками].

---

[1] *Первые пять букв, — очевидно, по ошибке, — зачеркнуты.*

[2] [увлекательности,]

5) Общество состоитъ изъ (Предс[ѣдателя]), Членовъ, избираемыхъ по балотировкѣ.
6) Члены вносятъ по... р[ублей] при избраніи.
7) Общество принимаетъ пожертвованія.
8) Общество издаетъ журналъ, выручка съ котораго поступаетъ для цѣлей общества.
Програма Журнала перв[оначальныхъ] школъ. —
Журналъ

СЕЛЬСКОЙ УЧИТЕЛЬ.

Назначеніе журнала не состоитъ въ томъ, чтобы вызывать новую дѣятельность, но въ томъ, чтобы отвѣчать на потребность дѣятельности, существующую въ обществѣ, въ томъ, чтобы группировать силы, направленныя къ одной цѣли, и тѣмъ увеличить вліяніе извѣстной дѣятельности. Цѣль Сельскаго Учителя — есть первоначальное народное образованіе. Ошиблись ли мы въ мнѣніи, что потребность образовываться въ народѣ и потребность образовывать народъ въ болѣе образованномъ сословіи чувствуется въ настоящее время въ нашемъ обществѣ, покажетъ успѣхъ нашего журнала. — Намъ кажется, что потребность эта чувствуется въ сильнѣйшей степени народомъ, образованнымъ сословіемъ и Правительствомъ. Правительство, особенно въ послѣднее время, видимо признало народное образованіе необходимымъ условіемъ благосостоянія, видимо признало необходимость дѣлать реформы въ методѣ образованія, начиная съ низшихъ школъ. Прежде всего у насъ основалась академія, потомъ Университеты, потомъ гимназіи. Весьма естественно на низкой степени общественнаго развитія думать, что возможны ученыя академіи и университеты безъ ученыхъ гимназій и народныхъ училищъ. — Россія прошла черезъ это заблужденье, какъ и другіе народы. Теперь замѣтенъ переходъ къ болѣе серьезному взгляду [1] на низшія учебныя заведенія. Теперь занимаются гимназіями болѣе, чѣмъ университетами. Со временемъ будутъ заниматься Уѣзднымъ училищемъ и сельской школой болѣе, чѣмъ гимназіей, Университетомъ и Академіей. Въ Германіи и въ Англіи, гдѣ долѣе всѣхъ другихъ государствъ наука Педагогіи, переходъ этотъ уже совершился. Ежели Правительство чувствуетъ потребность народ[наго] образованія, то на сколько сильнѣе правительства должна чувствоваться эта потребность въ образованныхъ сословіяхъ дворянства, купечества, находящихся въ прямой, непосредственной зависимости отъ нравовъ, образа мыслей народа. Что

[1] *В подлиннике описка:* взгляды

народъ самъ чувствуетъ потребность образованія, мнѣ кажется не подлежитъ доказательствамъ. Это есть, по нашему мнѣнію, такая же потребность всякаго народа, какъ потребность питанія всего живаго. Народъ нашъ не имѣетъ органа, которымъ бы онъ могъ выражать свои потребности, потому мы не имѣемъ права сказать, чего онъ желаетъ или не желаетъ. Но образованіе для народа есть потребность а не желаніе. И ежели народъ говоритъ, что не нужно бы образовываться, то онъ говоритъ то, что сказала бы лошадь, которая для себя везетъ возъ сѣна, что не нужно бы было ее мучать. Итакъ

Мы не боимся преждевременности нашего журнала. Но это одно только изъ условій неуспѣха, есть еще условія. Журналъ можетъ быть излишнимъ, можетъ идти по пути, занятому уже другимъ, говорить о томъ, что уже сказано. Этаго намъ, кажется, можно тоже не бояться. Мы не знаемъ нетолько изданія, но книги, которая бы удовлетворяла тѣмъ потребностямъ, на которыя мы хотимъ и надѣемся отвѣтить въ нашемъ журналѣ — на потребности руководствъ для учащихся [1] въ сельскихъ школахъ и руководствъ для обучающихъ въ сельскихъ школахъ. — Скажемъ смѣло наше мнѣніе, нашъ журналъ долженъ быть первымъ шагомъ къ народному образованію, которое еще не начиналось въ Россіи. У насъ есть въ народѣ грамотность, но образованіе еще не начиналось. Споръ о томъ, нужна или нѣтъ грамотность, надъ которой такъ ядовито смѣются, [2] но [3] самое слово и понятіе грамотность, не такъ смѣшны, какъ кажется. По нашему мнѣнію, это есть физіологическій фактъ въ нашемъ обществѣ. Понятіе грамотности есть удивительно русское понятіе. Это есть тоже, что ежели бы знаніе однѣхъ буквъ безъ складовъ считалось бы за извѣстную ступень развитія и стали бы спорить, полезно оно или вредно. — Грамотность не есть ступень развитія, а случайная Fertigkeit. [4] Вредно или полезно умѣть плести снурочки въ смыслѣ образованія? Никто не можетъ отвѣтить. Но ежели одни будутъ несправедливо разумѣть подъ грамотностью ступень развитія, а другія вредное вліяніе учителей и процеса ученія на нравственность и умственныя способности учащихся, то споръ можетъ продлиться. Но ежели бы споръ о грамотности яснѣе былъ бы формулированъ, то мы только по опыту были бы на сторонѣ тѣхъ, которые отрицаютъ ея пользу. —

Третье условіе неуспѣха изданія есть его несоотвѣтственность съ потребностью, происходящая отъ невѣрнаго взгляда редакціи. Въ этомъ отношеніи мы не можемъ быть покойны и

[1] *Сначала было:* для первоначальнаго обученія, *затем последние слова были зачеркнуты и сверху надписано:* учащихся

[2] *Зачеркнуто:* либ[еральные] журналы или такъ упорно

[3] *В подлиннике:* не

[4] [навык.]

считаемъ своей обязанностью кратко изложить основанія, которыя будутъ руководствовать насъ въ выборѣ статей для нашего журнала. —

Образованіе есть потребность всякаго человѣка. Поэтому образованіе можетъ быть только въ формѣ удовлетворенія потребности. Вѣрнѣйшій признакъ дѣйствительности и вѣрности путя[1] образованія есть удовольствіе, съ которымъ оно воспринимается. Образованіе на дѣлѣ и въ книгѣ не можетъ быть насильственно и должно доставлять наслажденье учащимся. —

Идеалъ руководства

---

[1] *Так в подлиннике.*

[ЗАМЕТКИ ОБ АНГЛИЙСКИХ УЧЕБНЫХ КНИГАХ ДЛЯ ШКОЛ.]

**Abbot's first reader.* — [1]

Протестантски нравственная книга съ катехизическими вопросами, дѣлающими необходимымъ заучиванье.

* *Abbot's second reader.* [2] —

Никуда не годится. Дидактизмъ во всей силѣ. Абстрактное правило ставится прежде конкретовъ жизни. —

Home and common Things. [3]

Сжатыя изрѣченія о добродѣтели и о естественныхъ предметахъ, безъ portée. [4] Описаніе мануфактурныхъ производствъ недурно но сухо отъ краткости.

Poetry and prose. [5] Безсмысленный сборникъ съ цѣлью ученія декламаціи. —

4 *Daily lesson books.* [6] Раздѣлен[ы] по днямъ, съ текстами библіи и отрывочными свѣдѣніями о всемъ, и еще съ вопросами и анализомъ. Три цѣли, ни одна не достигается кромѣ скуки для ребенка. Всѣ эти книги ненужны. Каждый умный учитель сдѣлаетъ тоже свое и живое.

3. [7] *First, sequel and second book of reading lessons* by the Christian brothers. [8] — Метода ученья азбуки и складамъ съ протестантскимъ направленіемъ и съ началами граматики и свѣдѣніями. Притомъ картинки.

Moral lessons. [9] Тупоумная религіозность.

Principles of elocution, [10] образецъ безсмыслія: какъ произносить, охать, вздыхать и молчать.

---

[1] [Аббот. Первая книга для чтения.]

[2] [Аббот. Вторая книга для чтения.]

[3] [Домашние и обыденные предметы.]

[4] [интереса.]

[5] [Поэзия и проза.]

[6] [4 учебные книги для ежедневного чтения.]

[7] *После цыфры:* 3 *в подлиннике следуют две неясно написанные буквы.*

[8] [3. Первая, следующая и вторая книги для учебного чтения, составленные христианскими братьями.]

[9] [Уроки нравственности.]

[10] [Основы красноречия.]

Christian kno[w]ledge. [1]

* *Reading books for adults.* [2] Превосходная книга. *Никто на меня не работаетъ.* Остальныя книги *Christian kno[w]ledge* плохія краткія исторіи безъ интереса и связи.

Collection of instruction extracts. [3] Собраніе изъ конверсаціонслексикон[овъ] есть хорошія, но нѣтъ связи, не наука, ни забава.

Leiton instructive and juvenile reader.[4] Плоше первыхъ Abbots въ томъ же родѣ. —

Amques's reading lessons. [5] Энсиклопедія, короткая и непопулярная.

Select extracts from Blackstons. [6] Хорошая книга для образов. дѣтей о законодательствѣ отечества.

Басни Эзопа.

Nelsons Series. [7] Тоже что Abbot's с особенностями пріемовъ для языка.

Cullock's reading books. [8] Дрянь дамская.

Reading lesson books. [9] Всѣ все тоже. Соединяющія всѣ свѣдѣнія, коротко, неясно и безъ системы.

* *Circle of kno[w]ledge* [10] — порядочно.

* *Hints of arithmetic lady* [11] Verney [12] — умно.

* Grant Arithmetic. [13]

* Cassell's Arithm[etic] for the Youn[g]s. [14]

Abams. [15]

Chambers Arithmetic [16] — дрянь.

Lang's. Heigher Arithm[etic] [17] — хорошая.

* *System of mental arithmetics.* [18]

* *Instruction of training arithmetic.* [19]

* *The child's Arithmetics* [20] — прекрасная книжонка.

Morgan's Element of arithmetic. [21] Педантическая книга.

---

[1] [Христианская наука.]
[2] [Книга для чтения для взрослых.]
[3] [Собрание выдержек из сведений.]
[4] [Лейтон. Поучительное чтение для юношества.]
[5] [Амквес. Уроки чтения.]
[6] [Избранные извлечения из Блэкстона.]
[7] [Серия Нельсона.]
[8] [Куллок. Книги для чтения.]
[9] [Учебные книги для чтения.]
[10] [Круг знаний.]
[11] *В подлиннике:* ladi
[12] [Лэди Верней. Основные понятия арифметики.]
[13] [Грант. Арифметика.]
[14] [Кассель. Арифметика для юношества.]
[15] [Абэмс.]
[16] [Чэмбер. Арифметика.]
[17] [Ланг. Высшая арифметика.]
[18] [Система умственного счета.]
[19] [Наставление к обучению арифметики.]
[20] [Арифметика для детей.]
[21] [Морган. Основы арифметики.]

? *Book-keeping.* [1] Не смотрѣ[лъ,] потому что мнѣ не кажется наукой.

Nesbit's mensuration. [2] Отличная практическая книга.

* *Algebra Tates.* [3] Въ Алгебрѣ Тата замѣтно стремленіе популяризированія.

Practical mathematics, [4] не знаю, но кажется *Давидсона* хорошая математическая книжка. —

Писанье.

Method of writing. [5] Надо взять.

Пѣнье и Музыка.

Географія.

System [6] *on general geograph[y]* [7] Balbi und Malte Brun. [8] Скверная сухая компиляція.

Curiosities [9] *of phisical Geograph[y]* [10]

* [11] *History of mankind* [12] — подходящія книги.

* *Popular Geology* [13] *Lardner* [14]

* *Elements of Zoology* [15] *and Totems* [16] *Shaedler and Chedlock.* [17]

*Dexter's Mineral, animal and vegetable substances. [18]—Отличная книга, отвѣчающая на всякіе вопросы дѣтей.

*The observing eye. [19] О микроскопѣ, почти популярно.

* *Swainsons habits and instincts* of animals. [20]

* *Natural history for beginners Orwen's.* [21]

*Hooker's child book of nature [22] — отличная книга.

* *Familiar history of birds, Stamby* [23] маленькая книжка для мал[ьчиковъ].

---

[1] [Бухгалтерия.]
[2] [Невбит. Руководство для измерения.]
[3] [Алгебра Тэта.]
[4] [Практическая математика.]
[5] [Метода обучения грамоте.]
[6] *В подлиннике:* Sistem
[7] *В подлиннике:* geographie
[8] [Бальби и Мальтбрен. Основы общей географии.]
[9] *В подлиннике:* Curiositys
[10] [Любопытные факты из физической географии.]
[11] *Имя автора написано неразборчиво и зачеркнуто.*
[12] [История рода человеческого.]
[13] *В подлиннике:* geologie
[14] [Ларднер. Популярная геология.]
[15] *В подлиннике:* Zoologie
[16] *В подлиннике:* totams
[17] [Шедлер и Чедлок. Основы зоологии и тотемизма.]
[18] [Декстер. Минеральные, животные и растительные вещества.]
[19] [Наблюдательный глаз].
[20] [Свейнсон. Привычки и инстинкты животных.]
[21] [Орвен. Естественная история для начинающих.]
[22] [Хукер. Книга для детей о природе.]
[23] [Стэнби. Семейная жизнь птиц.]

Popular economic botany, [1] все чужія растенія, но нужны[я] всѣмъ.
*Chemistry of common life Jonston. [2]
*Cathechism of agricultural chemistry and geology. [3] —
*Griffith [4] забавы химическія.
Trimmer for farmer[s] and landowners. [5]

[*На обороте листа, сложенного пополам:*]

Educational Guardian. [6]
Pupil teacher. [7]
School and teacher. [8]
Englich journal of education. [9]
National societies. [10,11]
The educational record. [12]

---

[1] [Популярная экономическая ботаника.]
[2] [Джонстон. Химия обыденной жизни.]
[3] [Катехизис агрономической химии и геологии.]
[4] [Гриффитс.]
[5] [Руководство для фермеров и землевладельцев.]
[6] [Воспитатель-опекун.]
[7] [Ученик-учитель.]
[8] [Школа и учитель.]
[9] [Английский журнал для воспитания.]
[10] [Национальные общества.]
[11] *В подлиннике* societys
[12] [Педагогические записки.]

[ПИСЬМО К НЕИЗВЕСТНОМУ О НЕМЕЦКИХ ШКОЛАХ.]

Любезный другъ!

Я теперь почти кончаю мое путешествіе по школамъ Европы — часть Германіи, Францiя, Англія, Италія, Бельгія — уже осмотрѣны мною — и мнѣ страшно дать не только тебѣ и педагогическому міру — но страшно самому себѣ дать отчетъ въ томъ убѣжденіи, къ которому я приведенъ всѣмъ видѣннымъ. [1] —

Heraus damit. Вотъ оно. Только мы русскіе варвары не знаемъ, колеблемся и ищемъ разрѣшенія вопросовъ о будущности человѣка и лучшихъ путяхъ образованія, въ Европѣ же это вопросы рѣшенные; и что замѣчательнѣе всего, разрѣшенные на 1000 различныхъ ладовъ. Въ Европѣ знаютъ не только законы будущаго развитія человѣчества, знаютъ пути, по которымъ оно пойдетъ, знаютъ, въ чемъ можетъ осуществиться счастье отдѣльной личности и цѣлыхъ народовъ, знаютъ, въ чемъ должно состоять высшее гармоническое развитіе человѣка и какъ оно достигается. Знаютъ, какая наука и какое искуство болѣе или менѣе полезны для извѣстнаго субъекта. Мало того, какъ сложное вещество разложили душу человѣка на — память, умъ, чувства и т. д., и знаютъ, сколько какого упражненія для какой части нужно. Знаютъ, какая поэзія лучше всѣхъ. Мало того, вѣрятъ и знаютъ, какая вѣра самая лучшая. — Все у нихъ предусмотрѣно, на развитіе человѣческой природы во всѣ стороны поставлены готовыя, неизмѣнныя формы. [2] И это совсѣмъ не шутка, не парадоксъ, не иронія, а фактъ, въ которомъ нельзя не убѣдиться человѣку свободному, съ цѣлью поученія

---

[1] *Зачеркнуто:* Я не могу высказать прямо это убѣжденіе, ты бы засмѣялся и пересталъ читать дальше. Я долженъ приготовить тебя. — Началъ я свое путешествіе съ деревенскихъ школъ въ Германіи. Въ Насаускомъ, въ Дармштатскомъ, въ Саксенъ-Мейнингенскомъ, гдѣ особенно славятся школы, я нашелъ вездѣ одно и тоже съ малыми измѣненіями. Вотъ

[2] *Против слов:* И это совсѣмъ не шутка *на полях написано:* наукѣ дѣла нѣтъ до традиціи, что и доказываетъ что это не ея дѣло. *Вся эта фраза обведена чертою.*

наблюдающему школы одну за другою, какъ я это дѣлалъ, хоть бы въ одной Германіи, хоть бы въ одномъ городѣ Франкфуртѣ на М[айнѣ]. —

Вы приходите въ протестантскую, въ жидовскую, въ католическую школу, въ малолѣтнюю, взрослую, женскую или мужскую, классическую или научную, промышленную, все равно — одну общую всѣмъ, неизмѣнную черту опредѣленности вы находите во всѣхъ этихъ школахъ. — Положимъ, въ первоначальной протестан[т]ской школѣ вы находите, что учитель имѣетъ предписаніе не только насчетъ той послѣдовательности предметовъ, которую онъ долженъ принять, числа часовъ, которые онъ долженъ посвятить молитвѣ, каждому предмету, и каждому упражненію, но вы видите, что даже тѣ руководства, т. е. пріемы, которые онъ можетъ употреблять, опредѣлены и назначены впередъ. Мало того, самъ учитель образованъ въ извѣстной школѣ, семинаріи, такъ что только эти извѣстные пріемы понятны для него. — Вы начинаете разбирать эти предписанія и утвержденныя руководства и находите для обученія чтенію и письму иногда методу складовъ, иногда новую Lauti[e]r-methode, [1] для обученія катехизиса и священной исторіи заучиванье наизусть, для исторіи и географіи заучиванье именъ и сокращенія, уничтожающія смыслъ, для обученія математики упражненія, направленныя преимущественно на самыя дѣйствія съ отвлеченными числами, а не на переведеніе чиселъ взятыхъ въ дѣйствительности въ отвлеченныя величины и т. д. Однимъ словомъ, вы находите недостатки (такъ вамъ кажется) и въ самомъ преподаваніи и въ послѣдовательности его. — Но вы не вѣрите своему сужденію. Вы говорите себѣ, что la critique est aisé[e] mais l'art est difficile, [2] что пріемы эти, руководства могутъ быть далеки отъ совершенства, но все же быть наилучшими возможными. Что они могутъ казаться несовершенными въ теоріи, но оправдываться въ практикѣ, результатами на учащихся. Вы обращаетесь къ учащимся, чтобы подтвердить свои сомнѣнія, и хотите прослѣдить за процессомъ воспринимамія этаго преподаванія. Но здѣсь [3] вамъ трудно сразу понять эти результаты. Организація школы такова, что результаты ученія скрыты отъ учителя. Сто, двѣсти мальчиковъ въ извѣстный часъ входятъ, совершаютъ молитву, садятся по лавкамъ и всѣ двѣсти начинаютъ дѣлать одно и тоже. Мальчикъ нетолько не можетъ выразить въ школѣ того, что ему понятно или непонятно, пріятно или не пріятно то или другое, но онъ не можетъ выразить словомъ то, что онъ знаетъ или не знаетъ то или другое, или что ему [4] хочется. Все разнообразіе его мысли во время

[1] [звуковой метод,]

[2] [критика легка, но искусство трудно,]

[3] *Переделано и зачеркнуто:* вы ничего не увидите

[4] *После:* что ему *начато слово:* начат *но осталось не законченным и по недосмотру не зачеркнуто.*

класса подведено къ выраженiямъ «могу» — «хочу», которыя онъ передаетъ подъятiемъ руки.

Итакъ, во время чтенiя учителя вы не можете [1] слѣдить за воспринятiемъ преподаваемаго. Все, что вы видите, это скучающiя лица дѣтей, насильно вогнанныхъ въ училище, нетерпѣливо ожидающихъ [2] звонка и вмѣстѣ съ тѣмъ со страхомъ ожидающихъ вопроса учителя, дѣлаемаго для того, чтобы противъ воли принуждать дѣтей слѣдить за преподаванiемъ. Здѣсь ничего ни под[т]верждаетъ ни разрушаетъ ваши сомнѣнiя. Вы прибѣгаете къ другому способу — вопросовъ — и задачъ математическихъ и сочиненiй. Но ежели вы при этомъ поручите веденiе вопросовъ учителю, то результаты ваши будутъ о [3]

---

[1] *Зачеркнуто:* видѣть

[2] *В подлиннике:* ожидающаго

[3] *Фраза не закончена.*

ВСТУПЛЕНІЕ.

Мнѣ кажется, что во время моихъ занятій воспитаніемъ дѣтей вообще, и въ особенности русскихъ крестьянскихъ дѣтей, мнѣ пришли въ голову нѣкоторыя мысли, не вошедшія еще въ убѣжденіе правительствъ и обществъ о значеніи [1] народнаго образованія въ наше время и о новыхъ основаніяхъ, которыя должны быть положены для него. Эти-то мысли я постараюсь изложить въ этомъ писаніи, въ той безсознательной связи, въ которой онѣ выросли во мнѣ.

Я говорю, что мысли эти выросли во мнѣ, потому что какъ сознаніе о новомъ значеніи народнаго образованія, такъ и о новыхъ пріемахъ и основаніяхъ, не пришло мнѣ вслѣдствіи размышленія и изученія, а вслѣдствіи самаго факта, что, сознавъ для себя лично несостоятельность прежняго рода образованія, почувствовавъ новое, зависящее отъ времени значеніе его, я принялся за народное образованіе и потомъ только опредѣлилъ себѣ тѣ пріемы и основанія, которыя оказались успѣшными. —

Мысль о опредѣленіи и изложеніи [2] этихъ началъ пришла мнѣ вслѣдствіи разговора съ однимъ Нѣмцемъ, который всерединѣ моего разсказа о пріемахъ, опытахъ и результатахъ моей школы прервалъ меня вопросомъ: имѣлъ ли я систему, теорію воспитанія, прежде чѣмъ я приступилъ къ дѣлу. Я отвѣтилъ ему, что единственная система, которую я имѣлъ, состояла въ томъ, чтобы не имѣть никакой системы. Нѣмецъ принялъ меня за забавника, или пустомелю; но дѣйствительно вся система моя состоитъ въ томъ, чтобы не имѣть системы, и эта-то мысль, кажущаяся такимъ вычурнымъ парадоксомъ, составляетъ сущность всего послѣдующаго.

Въ самомъ дѣлѣ, какъ и во многомъ другомъ, такъ и въ дѣлѣ воспитанія, мы, Русскіе, находимся въ исключительно счастливомъ положеніи. —

Ежели въ моихъ мысляхъ о народномъ образованіи найдется

---

[1] *Зачеркнуто:* педагогіи.

[2] *Зачеркнуто:* этаго сочиненія

хоть малая доля истины, которая войдетъ въ сознаніе человѣчества и послужитъ основаніемъ дальнѣйшему развитію новыхъ время-сообразныхъ идей образованія, я, не увлекаясь самолюбіемъ, знаю, что большей долѣ того, что я сдѣлаю, я буду обязанъ не своей личности, но тому обществу, въ которомъ я долженъ былъ дѣйствовать. —

Начиная учить дѣтей въ Русской деревнѣ, я не могъ, не бывши набитымъ дуракомъ, принять въ основаніи ни нѣмецко-протестан[т]скую лютеровскую систему, ни классическую, ни езуитскую, ни новѣйшую теоретическую систему воспитанія.[1] Еще менѣе могъ я серьезно принять за систему славянской курсъ букваря, часовника и псалтыря и связанные съ этимъ курсомъ семинарскіе пріемы. — Не русскія теоріи были чужды, невозможны для русскихъ учениковъ, несостоятельность ихъ на мой взглядъ была доказана для самихъ себя, самими иностранцами; русская же система была, на мой взглядъ, также невозможна для меня, какъ бы обученіе дѣтей игрѣ на инструментѣ, котораго уже не существуетъ. — На мнѣ не лежало ни историческихъ школьныхъ узъ Европы, ни религіозныхъ и философскихъ авторитетовъ своего отечества. Безъ всякаго исканія новыхъ путей, безъ противодѣйствія или подчиненія извѣстнымъ направленіямъ, безъ всякой зависимости отъ общества и правительства, я безсознательно и свободно долженъ былъ идти и пошелъ своимъ особеннымъ путемъ, руководствуясь однимъ изученіемъ потребности тѣхъ учениковъ, съ которыми я имѣлъ дѣло.

«Тѣмъ легче мнѣ было ошибаться!» Безъ сомнѣнія. Я даже твердо убѣжденъ, что я непремѣнно бы ошибся въ основаніяхъ, ежели бы изъ того пути, въ который я былъ вовлеченъ условіями моего развитія и моихъ учениковъ, я бы сталъ дѣлать общій выводъ о тѣхъ началахъ, на которыхъ должна основываться вся наука образованія; но я этаго не стану дѣлать. Я, напротивъ, попытаюсь доказать, что всякой частной пріемъ въ образованіи вѣренъ относительно и что всякій общій выводъ не можетъ быть вѣренъ, потому уже, что онъ общій выводъ.

Я попытаюсь доказать, какъ для каждаго условія можетъ быть отысканъ наивѣрнѣйшій путь, и какъ всѣ общіе пути всегда должны быть невѣрны. Я постараюсь доказать, что стремленіе къ общимъ выводамъ было величайшее зло, остановившее развитіе науки воспитанія, постараюсь показать, какъ вслѣдствіе того дѣло образованія отстало отъ другихъ сторонъ развитія человѣчества и какое значеніе вслѣдствіи этой отсталости получило въ наше время, и наконецъ представлю мои мысли о тѣхъ средствахъ исправленія этаго зла, которыя мнѣ кажутся возможными.

Я знаю, что въ моихъ выводахъ много и много будетъ ошибокъ

---

[1] *В подлиннике:* воспитанію.

и невольной лжи, происходящихъ отъ недостатка знаній и ложной точки зрѣнія, и потому, сколько возможно, буду стараться избѣгать построенія теоріи, въ которую бы были включены всѣ возможныя стороны предмета. Я началъ было такого рода сочиненіе, въ которомъ, постановливая аксіомы о человѣчествѣ, движеніи развитія, о душѣ и т. п., я старался захватить все въ свой кругъ сужденія. Но опытъ убѣдилъ меня, что какъ не льстивы для самолюбія такого рода категорическія сочиненія, въ которыхъ мысли такъ общи, что охватываютъ все, и вмѣстѣ съ тѣмъ для каждаго представляютъ особенную неясную идею, что такія сочиненія, несмотря на внѣшнюю логичность, имѣютъ менѣе убѣдительности и вліянія, чѣмъ скромныя представленія хотя не всесторонниxъ фактовъ, но такихъ, изъ которыхъ самъ читатель дѣлаетъ тотъ выводъ, который побудилъ автора къ выставленію этихъ фактовъ. — Вслѣдствіи этаго я буду держаться преимущественно критическихъ и историческихъ пріемовъ,[1] тѣхъ самыхъ, которые, по моему мнѣнію, должны быть приняты и въ дѣлѣ образованія. Кромѣ того очень часто я долженъ буду повторять вещи, давно, можетъ быть, извѣстные читателю, но которые, для связи моего изложенія, мнѣ необходимо будетъ поставлять на видъ ему.

---

[1] *Зачеркнуто:* а не философскихъ, однимъ словомъ

О ЗНАЧЕНИИ НАРОДНАГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Въ прошломъ году мнѣ случилось говорить съ Г-номъ Прудономъ о Россіи. Онъ писалъ тогда свое сочиненіе «о правѣ войны». Я ему разсказывалъ про Россію, про освобожденіе крестьянъ и про то, что въ высшемъ классѣ замѣтно такое сильное стремленіе къ образованію народа, что стремленіе это выражается иногда комично и переходитъ въ моду. — Неужели это въ самомъ дѣлѣ правда? сказалъ онъ мнѣ. Я отвѣчалъ, что на сколько можно судить издали въ русскомъ обществѣ проявилось теперь сознаніе того, что безъ образованія народа никакое государственное устройство не можетъ быть прочно. Прудонъ вскочилъ и прошелся по комнатѣ. — Ежели это правда, — сказалъ онъ мнѣ, какъ будто съ завистью, — вамъ русскимъ принадлежитъ будущность. —

Я привожу этотъ разговоръ съ Прудономъ, потому что это въ моемъ опытѣ былъ единственный человѣкъ, который понималъ значеніе народнаго образованія и книгопечатанія въ наше время. Говорить о значеніи книгопечатанія и образованія кажется такой пошлостью въ наше время, а между тѣмъ мнѣ кажется, что значеніе это нетолько недостаточно, но совсѣмъ непонято. Когда просунешь разсученную нитку въ игличныя уши, то чѣмъ больше тянешь, тѣмъ меньше проходитъ нитка. Чтобы продѣть ее, нужно выдернуть нитку и вновь ссучивши продѣть ее. Такъ и со многими убѣжденіями, которыя считаются общепринятыми.

⟨*Народное образованіе въ настоящее время для насъ русскихъ есть единственная законная сознательная дѣятельность для достиженія наибольшаго счастія всего человѣчества.*[1] Вотъ положеніе составляющее мое убѣжденіе, которое я попытаюсь доказать. —⟩

Финансовое. Трудъ потребности образованіе.[2]

---

[1] *Зачеркнуто:* Книгопечатаніе и народное образованіе есть единственная законная дѣятельность⟨человѣчества⟩ для ⟨своего⟩ достиженія наибольшаго счастія всего человѣчества.

[2] *Конец рукописи оторван и от него сохранились только отдельные слова, лишенные общей связи:* законы, соотвѣтственность ихъ.... ⟨госу....⟩ наро[д]у.... нѣнія — образованіе

ВАРИАНТЫ СТАТЬИ «О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ».

Оставляя в стороне мелкие разночтения, встречающиеся в рукописном тексте статьи «О народном образовании» и в других педагогических статьях Толстого, мы вносим в настоящее издание только важнейшие варианты. Отдельные места, не вошедшие в журнальный текст и несомненно исключенные из печати в силу цензурных условий того времени, мы вносим непосредственно в текст издания, с соответствующей оговоркой в комментариях. В тех же случаях, когда мы не вполне уверены в том, что данное место исключено по требованиям цензуры, мы печатаем его в отделе вариантов, обозначая его звездочкой.

Условные сокращения означают: *ркп.* — рукопись, «*Я. п.*» — «Ясная поляна».

Стр. 4, строка 5 св.

После слов: стремится к образованию *в ркп. следует:* Не только нельзя найти человѣка, который бы не признавалъ образованія благомъ, но каждый, начиная съ грудного ребенка, самъ не зная того, дѣлаетъ всё, что можетъ, для пріобрѣтенія знаній. Мнѣ кажется, излишне будетъ доказывать несомнѣнную для всѣхъ истину, что потребность образованія и пріобрѣтенія знаній всегда была и будетъ одна изъ главныхъ потребностей человѣка. Никто не станетъ отрицать также, что во всѣхъ правительствахъ и обществахъ съ тѣхъ поръ, какъ существуютъ правительства и общества — замѣтна въ болѣе образованномъ классѣ народа потребность передачи своихъ знаній менѣе образованному классу народа, ⟨уравненія его посредствомъ образованія⟩.

Стр. 4, строка 13 св.

После слов: остаются безуспешными. *в ркп.:* Вотъ это-то явленіе непонятно, и его-то я попытаюсь разъяснить себѣ.

Я не говорю о жизненныхъ безсознательныхъ средствахъ образованія: они разнообразны, какъ сама жизнь. Путешествія и потому пути сообщенія, торговля и даже война суть орудія образованія. Я говорю только о сознательныхъ сред-

ствахъ, которыя употребляютъ правительства и общества, о школахъ.

Стр. 4, строка 13 сн.

После слов: до нашего времени. *в ркп. следует:* ⟨Противодѣйствія этого, которыя такъ часто сваливаютъ на духовенство, лежатъ въ самомъ народѣ, что лучше всего можетъ доказать намъ Протестантская Германія, родоначальница школъ нашего времени своимъ знаменитымъ закономъ школьнаго принужденія.⟩

Стр. 5, строка 10 сн.

После слов: Правительство и общество *в ркп.:* по весьма понятной и законной причинѣ

Стр. 5, строка 6 сн.

После слов: сдается только силе. *в ркп.:* ⟨Несправедливо было бы сказать, что явленіе это осталось незамѣченнымъ. Правительства замѣтили это противодѣйствіе и на этомъ основаніи употребляютъ силу и хитрость, чтобы сломить его.⟩

Стр. 7, строка 12 св.

После слов: всеобщая вера прогресса? *в ркп. следует:* когда лучшіе мыслители нашего вѣка начинаютъ доказывать, что прогрессъ есть одно изъ самыхъ печальныхъ заблужденій человѣчества.

Стр. 7, строка 14 сн.

После слов: и в которые все-таки *в ркп. следует:* ⟨выучиваютъ догматы прежде бывшіе истинными, но въ которые никто больше не вѣритъ.⟩ *Над зачеркнутым автором вписано:* насильно посылать своихъ дѣтей въ школу

Стр. 7, строка 6 сн.

После слов: еще более необходимым. *в ркп.:* ⟨Итакъ нѣтъ критеріума, нѣтъ мѣрила того, чему и какъ нужно учить народъ; нѣтъ возможности объяснить ни одной программы какой бы то ни было школы ничѣмъ другимъ, какъ только тѣмъ, что намъ кажется, что такъ, а не иначе надо учить, что такъ было прежде насъ, что другому мы не умѣемъ учить, а что было и есть то разумно. Со всѣмъ этимъ легко бы было согласиться, ежели бы школа была свободна и не употреблялось бы насиліе. Но при настоящемъ положеніи дѣлъ, когда родители только угрозою наказанія посылаютъ дѣтей своихъ въ школу, когда дѣти со слезами идутъ и съ радостью убѣгаютъ изъ школы, я не могу удовлетвориться историческимъ афоризмомъ: «что было — то разумно», и требую или вѣры въ себя, или сомнѣнія въ себѣ и отреченія отъ насильственнаго образа дѣйствія. Вѣры нѣтъ и потому нѣтъ законности для насилія, и нужно признать справедливость противодѣйствія народа и измѣнить всѣ пріемы въ школѣ, перестать стучать головой въ стѣну и попытаться найти выходъ въ дверь.

Но прежде чѣмъ говорить о томъ, какой можетъ быть выходъ изъ этаго положенія, я считаю нужнымъ отвѣтить на то возраженіе, которое естественно представляется противъ меня.⟩

Но можетъ быть опытъ отвѣтитъ намъ на тщетные вопросы наши: хороши ли существующія школы?

Стр. 8, строка 20 сн.

После слов: магометанской и т. д. *в ркп. следует:* Весьма понятно, что встрѣчаемое противодѣйствіе народа въ воспринятіи несомнѣнныхъ историческихъ истинъ, вошедшихъ въ плоть и кровь народа, должно быть побѣждаемо всѣми силами, находящимися во власти народа. Но я говорю о той части образованія, основы которой лежатъ не въ религіи, а въ Философіи и Исторіи, т. е. въ свѣтскомъ образованіи.⟩

Стр. 8, строка 13 сн.

После слов: Кем, как и когда выражены эти основания? *в ркп. следует:* ⟨Въ новой Исторіи со времени реформаціи, со времени писемъ Лютера, образованіе начинаетъ искать своихъ основъ не въ одномъ откровеніи, а въ мысли и философіи. Отъ Лютера и до Песталоцци, [1] цѣлый рядъ педагоговъ и философовъ: Коменіусъ, Вольфъ, Баконъ, Руссо и т. д. идутъ по этой дорогѣ.⟩

Стр. 9, строка 9 сн.

После слов: не знает, что ложь, что правда. *в ркп.:* Психологія приходитъ на помощь педагогики: она разлагаетъ душу человѣка на составныя ея части, какъ Физіологія — тѣло на кровь и мускулы; и на основаніи этого подраздѣленія предписываетъ столько-то заучиванія наизусть для развитія памяти, столько-то математики для развитія Логики, столько-то поэзіи для развитія чувства и т. д., какъ будто память, логика и чувство суть столь же раздѣльныя части, какъ кровь и кости. ⟨Исторія въ духѣ консерватизма предписываетъ свои законы, основываясь на томъ, что результаты существовавшихъ школъ извѣстны и потому хороши, что школы эти вошли въ организмъ государства и составляютъ нераздѣльную часть его. Многіе Англичане весьма серьезно говорятъ, защищая свои университеты, что хотя порядокъ университетовъ и уродливъ, но самая уродливость полезна, представляя поле для борьбы молодому человѣку, что характеръ закаляется въ этой борьбѣ и т. д.

Объ этомъ вопросѣ намъ впрочемъ придется поговорить еще подробнѣе.⟩

Стр. 9, строка 4 сн.

После слов: именно нужно и возможно. *в ркп.:* ⟨На чемъ же основана эта вѣра въ себя, доходящая до насилія правительствъ въ борьбѣ съ народомъ, не хотящимъ воспринимать образованія?

---

[1] *В подлиннике:* Песталецъ.

Я разумѣю свѣтское образованіе; ибо, какъ уже сказано, религіозное образованіе имѣетъ свои непоколебимыя основы. Просмотрите всю исторію педагогики и васъ поразитъ отсутствіе логичности, связи и единства между дѣйствіями всѣхъ людей, подвизающихся на этомъ поприщѣ; и вы откажетесь отыскивать критеріумъ прошедшей дѣятельности образованія въ философіи и педагогикѣ. Но просмотрите исторію образованія, какъ отдѣла государственной жизни, и вамъ станетъ ясно развитіе образовательныхъ учрежденій изъ историческаго закона разумности всего существовавшаго. Понятно, что допустить этотъ законъ мы можемъ только, какъ оправданіе прошедшаго, но не какъ руководство для будущаго.

Сознаніе историческаго закона не даетъ намъ еще права употреблять насиліе противъ народа, противодѣйствующаго нашему образованію. Намъ нужно съискать тотъ критеріумъ, который бы давалъ намъ на это право, или отказаться отъ него, отказаться отъ несомнѣнности знанія того образованія и въ той формѣ, въ которой Исторія научила насъ передавать его народу. Нѣтъ другаго выхода. —

Доказывать здѣсь отсутствіе критеріума въ исторіи философіи и педагогики — я считаю неудобнымъ и излишнимъ, не предполагая того, что кто-нибудь думалъ знать этотъ критеріумъ. Для этого онъ бы былъ долженъ въ наше время знать наилучшую философскую теорію. Для меня его нѣтъ. [1]

а) Исторія образованія Бернарда, Ромера, Кернера, Шмита, Кене [?]

Стр. 10, строка 13 св.

После слов: бывших опытов. — *в ркп.:* Найти привести и указать движеніе этой мысли во всей исторіи и педагогіи, есть задача цѣлаго большого труда; я же здѣсь ограничусь указаніемъ на фактъ, могущій быть повѣреннымъ каждымъ — что каждый шагъ педагогики впередъ состоялъ только въ томъ,

Стр. 10 строка 19 св.

После слов: стесняет свободу. *в ркп.:* ⟨Критеріума всё-таки нѣтъ; и мало того, что его нѣтъ, чѣмъ дальше подвигается Исторія, тѣмъ менѣе чувствуется возможность этаго критеріума.⟩

Стр 10, строка 7 сн.

Перед словами: Отец посылает *в ркп.:* ⟨Какъ сказано выше, исторія безсознательнаго образованія и свободный опытъ покажутъ то, что нужно для содѣйствія безсознательному образованію, но существующія школы должны

[1] *В ркп. (копии) две последних фразы — автограф Толстого, вписанный между строк с продолжением на полях.*

остаться, какъ историческая часть его, потерявъ только свой характеръ принудительности. — Пусть только въ тѣхъ же округахъ, въ тѣхъ же условіяхъ, останутся школы, школьные учители, библіотеки, съ той только разницей, что на стѣнѣ каждой школы будетъ прибито объявленіе: каждый имѣетъ право входить, выходить, спрашивать и говорить, что ему угодно, безъ различія пола и возраста. — Результаты въ дѣйствительности не будутъ менѣе тѣхъ, на которые разсчитываетъ правительство при заведеніи своихъ школъ — Можетъ быть по отчетамъ будетъ значиться менѣе грамотныхъ. Дѣти земледѣльцевъ, которые нужны въ работѣ, не будутъ ходить въ школы и вмѣсто грамоты, которую они забыли выучутся кормить скотину, сѣять, сажать и т. п.

Бойкія натуры, неспособныя къ преждевременной наукѣ, выучутся ловить птицъ, управлять лодкой, драться. — вмѣсто обмана и лицемѣрія, которымъ бы они выучились въ школѣ. Тѣ, которыя выучутся, выучутся такъ, что ихъ дѣтей не нужно будетъ насильно посылать въ школу. — Результаты для правительства будутъ въ существенности тѣ же самые.

Но результаты для самаго народа, для образованія и для прогресса науки, будутъ огромные. — Постараемся изложить, въ чемъ будутъ состоять эти результаты, отрицательные и положительные.

Отрицательные: a) Уничтоженіе отвращенія и презрѣнія къ образованію низшихъ работящихъ сословій.

b) Незахватываніе въ область школы той силы и того времени, которые должны быть употреблены на другую дѣятельность, необходимую для развитія человѣка.

c) Убѣжденіе въ вѣрности принятаго пути образованія.

d) Въ правдѣ, а не въ одномъ имени образованія. —

Положительные: a) Въ безостановочномъ прогрессѣ школы.

b) Въ отысканіи новыхъ путей образованія.

c) Въ децентрализаціи образовательныхъ учрежденій

d) Въ перенесеніи образованія изъ школы въ семейство. —

Прежде всего нужно объяснить хорошенько, что я разумѣю подъ принудительнымъ образованіемъ. Не одинъ только Schulzwang — принужденіе родителей подъ страхомъ штрафа посылать дѣтей въ школу, но и самое принужденіе дѣтей учиться противъ воли тому и тогда, что находитъ нужнымъ учитель родителя. — Уничтожить то и другое принужденіе будетъ составлять цѣль новаго устройства учебныхъ заведеній. Пора намъ перестать изучать народъ по министерскимъ свѣденіямъ. и вообще Государственнымъ отчётамъ, а попробывать получить понятіе о немъ изъ дѣйствительнаго изученія.—›

Стр. 10, строка 3 сн.

После слов: смотрит народ на школы). *в ркп.:* какъ на необходимое зло, не приносящее никакой пользы).

Стр. 11, строка 10 сн.

Вместо: даже баденскій Гебель, *кончая:* редкие исключения. *в ркп.:* даже Гебель, даже календари читаются только какъ исключеніе. Что касается до чтенія газетъ, болѣе распространеннаго, то въ этомъ отношеніи я буду одного мнѣнія съ консерваторами, находящими такое чтеніе вреднымъ по недостаточности образованія и по ненародному характеру газетъ.

Стр. 12, строка 19 св.

После слов: известную степень образования — грамотности. *в ркп.:* ⟨Опять здѣсь встрѣчаемся мы съ этимъ страшнымъ понятіемъ грамотности, уже не съ точки зрѣния правительствъ, но съ точки зрѣнія народа. — Въ понятіи народа грамотность есть искусство читать и писать, въ необходимость котораго онъ вѣритъ на слово, хотя и не знаетъ почему, пріобрѣтаемое шестилѣтнимъ тяжелымъ трудомъ послѣ котораго уже учиться нечему, ежели не хочешь выйти изъ своего сословія — Ежели уже одну грамоту нужно учить шесть лѣтъ, то сколько же времени надо употребить на высшую науку, — думаетъ рабочій человѣкъ. — Онъ даже и этаго не думаетъ, ибо въ его глазахъ грамотность есть альфа и омега всей науки. Благодаря ложному, принудительному устройству школъ на первой и самой необходимой ступени образованія, являются ложные и вредные понятія о томъ, что наукѣ можетъ быть конецъ. — Споръ о пользѣ или вредѣ грамотности для народа существуетъ не у однихъ насъ, Русскихъ, но и во всѣхъ другихъ обществахъ, гдѣ это несчастное понятіе грамотности получило право гражданства. — Одни говорятъ, что для народа вредно имѣть возможность читать книги, журналы, которые спекуляція или политическіе партіи кладутъ ему подъ руку, другіе говорятъ, что образованіе никогда не можетъ быть вредно. — Какъ всегда бываетъ въ спорахъ, и тѣ, и другіе совершенно правы. Споръ только въ неясномъ постановленіи вопроса. Одни нападаютъ на грамотность, какъ на отдѣльно и насильственно привитую способность читать, безъ всякихъ другихъ знаній (что до сихъ поръ дѣлаютъ школы, ибо всё выученное наизусть забывается, остается одна механическая способность читать и писать), и совершенно правы; другіе защищаютъ ее, подразумѣвая подъ ней первую степень образованія, и тоже совершенно правы, исключая въ пониманіи грамотности. — Ежели вопросъ поставленъ такъ: полезно ли для народа первоначальное образованіе? — то никто не отвѣтитъ отрицательно. — Ежели спросятъ полезно ли выучить народъ только писать и читать, то всякій здравомыслящій человѣкъ отвѣтитъ: не знаю, такъ же какъ не знаю, полезно ли или нѣтъ было бы выучить людей играть на фортепьянахъ. — Вглядѣвшись же въ результаты грамотности въ томъ видѣ, въ которомъ она преподается въ существующихъ школахъ, я думаю, что большая

часть людей рѣшать вопросъ отрицательно, принявъ во вниманіе продолжительное принужденіе, несоразмѣрное развитіе памяти, ложное понятіе о законченности науки, получаемое въ школѣ, отвращеніе къ образованію, ложное самолюбіе, и средства къ несоразмѣрному чтенію, которые даются школьникамъ. — Я въ своей школѣ продолжительнымъ и постояннымъ опытомъ убѣдился, что всѣ ученики, изъ различныхъ принудительныхъ заведеній поступавшіе ко мнѣ. не только отставали отъ другихъ, но оказывались совершенно безнадежны къ дальнѣйшимъ успѣхамъ, и такъ что чѣмъ дольше въ принудительной школѣ, тѣмъ меньше возможно было для нихъ свободное образованіе.⟩

Стр. 13, строка 15 сн.

После слов: не помешать учителям. *в ркп.:* ⟨Разъ навсегда замѣчу здѣсь, что выводы, которые можно сдѣлать изъ различія существующей школы и той, которая должна быть, и что я упоминаю только о самыхъ кричащихъ несообразностяхъ.⟩ — При ⟨прежнемъ⟩ порядкѣ школы, устроенной свыше и противъ воли народа, [1] не пастырь для стада, а стадо для пастыря —

Стр. 14, строка 2 св.

После слов: вопросы, разговоры и движения. *в ркп:* и учитель доволенъ, ему удобно. — ⟨Знаю я, что вы скажете: сотня учениковъ, бѣгающихъ, говорящихъ и спрашивающихъ, учитель потеряетъ голову. Пускай теряетъ голову, ежели не умѣетъ разобрать въ этой шумящей толпѣ тѣхъ вопросовъ, на которые всѣ требуютъ отвѣта, ежели не сумѣетъ заставить ихъ всѣхъ замереть, слушая свой разсказъ, и не сумѣетъ изъ всѣхъ этихъ вопросовъ вывести общіе данные и изучать ихъ однихъ другими, не сумѣетъ дать характеръ этимъ вопросамъ и направить ихъ.

Лучше ихъ оставить однихъ въ такомъ случаѣ. Не будетъ пользы, но навѣрно ужъ не будетъ вреда. Кромѣ того, я знаю свой опытъ, который доказываетъ противное, т. е. возможность свободнаго общенія съ большимъ числомъ учениковъ. [2]

Источникъ зла одинъ: люди хотятъ воспитывать и не умѣютъ. И вмѣсто того, чтобы учиться, чтобы повѣрить, какое трудное это дѣло, вместо того⟩

Стр. 14, строка 10 св.

После слов: метод бы был один и тот же. — *в ркп.:* Возвращаюсь къ прежнему: въ школѣ ребенокъ не пріобрѣ-

---

[1] *В ркп. (Келлера) последние шесть слов — автограф Толстого, вписанный между строк:* устроенной свыше и противъ воли народа,

[2] *Эта автографическая вставка в ркп. (Келлера), начиная со слов;* Лучше их, *сделана взамен зачеркнутого первоначального текста:* Ежели нѣтъ — то лучше бы ему не родиться и не родиться этимъ дѣтямъ, онъ портитъ лучшее, что есть на свѣтѣ, — неиспорченную душу ребенка.

таетъ ни новыхъ вопросовъ, ни отвѣтовъ на эти вопросы. — Вопросы, представляющіеся ему суть: отчего срубили дубовую рощу, а выросла осиновая? отчего червякъ поѣлъ капусту? отчего овесъ плохо родился? сколько будетъ стоить 20 бабокъ, коли шестеро по три копейки? какая разница между царемъ и становымъ приставомъ? — Въ жизни онъ незамѣтно получаетъ болѣе или менѣе справедливые отвѣты на такіе вопросы и вновь бесчисленное множество другихъ вопросовъ, школа же возбуждаетъ только одинъ: зачѣмъ меня здѣсь мучатъ? Отвѣты же, которые она даетъ, всѣ несоотвѣтственны его развитію. Ему нѣтъ дѣла до ариѳметическихъ дѣйствій съ отвлеченными числами, нѣтъ дѣла до исторіи и географіи азіатскихъ народовъ, нѣтъ дѣла до того, что будетъ послѣ смерти, потому что онъ не вѣритъ еще въ смерть. — И вмѣсто этой-то живой и соотвѣтствующей средѣ школы лучшую часть времени ребенокъ проводитъ въ мертвящей принудительной школѣ.

Стр. 15, строка 6 св.

После слов: основания принудительной школы, *в ркп. следует:* ‹Другой важный психологическій фактъ, который стоитъ изслѣдовать, есть *тупикъ.* Вы спрашиваете ребенка, который умѣетъ уже читать, что выйдетъ изъ *в- а* онъ молчитъ, потомъ говоритъ: *дю,* потомъ плачетъ, и чѣмъ больше вы будете требовать отъ него, тѣмъ меньше вамъ есть надежды получить отъ него тотъ отвѣтъ, который онъ знаетъ. — Я объясняю этотъ фактъ только тѣмъ, что ребенокъ, дошедшій въ школѣ до того полуживотнаго состоянія, которое требовалось отъ него, и состоящаго въ томъ, чтобы подавлять въ себѣ всякую способность свободнаго соображенія, не можетъ уже вызвать его, подъ вліяніемъ условій школы и впечатлѣнія школьнаго учителя. Я въ своемъ личномъ опытѣ постоянно встрѣчался съ такими тупиками во всѣхъ ученикахъ, поступившихъ ко мнѣ изъ принудительныхъ школъ. Каждый мой вопросъ, требовавшій соображенія, пораждалъ тупикъ. Во мнѣ онъ видѣлъ того же школьнаго учителя, какъ своего прежняго, искалъ отвѣтовъ только въ области своего прежняго школьнаго полуживотнаго состоянія. Какъ только кто нибудь другой или я же спрашивалъ его не въ школѣ, а на улицѣ, онъ отвѣчалъ очень хорошо. —› Тупикъ есть лучшее доказательство живучести человѣческаго духа, какъ онъ не даетъ себя испортить. Школьное состояніе состоитъ именно въ томъ, что душа сжимается, прячется и оставляетъ на порчу училищу только внѣшнія способности, такъ что положительный вредъ, который приноситъ школа, еще не такъ великъ, какъ можно бы ожидать.

Стр. 16, строка 18 св.

Против слов: Существующие школы, скажут мне, *в автографе на полях л. 27 вписано:* Историческіе доводы.

Стр. 18, строка 7 св.

После слов: французской орфографіи и счетоводства. — *в ркп.:* ⟨Счетоводство есть неудачная дань, отданная времени.⟩

Стр. 18, строка 17 св.

После слов: четыре правила арифметики.) *в ркп.:* и не лишеннаго посредствомъ школы своихъ умственныхъ способностей. ⟨Итакъ эти результаты и еще поразительнѣйшіе въ неумѣніи рѣшить самой простой задачи сложенія и вычитанія я нашолъ по математикѣ у старшихъ учениковъ въ всѣхъ 8 школахъ, въ которыхъ я былъ въ Марсели.⟩

Стр. 19, строка 1 св.

Вместо: достигают в год и более, *в ркп.:* достигаютъ въ три или четыре мѣсяца, тогда какъ доказано, что двѣ недѣли достаточно для обученія чтенію и писанію;

Стр. 19, строка 10 сн.

Вместо: «Четырех Мускетеров» и «Монте-Кристо». *в ркп.:* Четырехъ Мускетеровъ и ⟨въ настоящее время дошолъ въ⟩ Монте-Кристо ⟨до того мѣста, какъ онъ приплылъ на островъ.⟩

Стр. 19, строка 5 сн.

Вместо слов: Кроме того музеи, публичные библиотеки, театры, *в ркп.:* ⟨Вотъ она, безсознательная школа, вотъ оно, вліяніе посильнѣе школьнаго, которое подкопалось подъ принудительную школу и сдѣлало содержаніе ея мифическимъ. Одна деспотическая форма осталась. Развѣ это все?⟩

Стр. 19, строка 4 св.

После: театры. Кафе, *в ркп:* бесѣды съ пріѣзжими,

Стр. 20, строка 19 св.

После слов: легче, чем в школе. *в ркп.:* Я не говорю здѣсь уже о положительномъ вредѣ, который приноситъ такая отставшая отъ общаго уровня образованія школа, намѣреваясь посвятить этому важному предмету отдѣльную статью.

Стр. 21, строка 10 сн.

Вместо: Вникнув же — *кончая:* не только убедимся — *в ркп.:* Ежели же мы имѣемъ исторію народнаго образованія, то, конечно, эту исторію намъ надо искать не въ школахъ, а въ жизненномъ безсознательномъ образованіи; надо искать въ только зарождающейся Culturgeschichte[1] русскаго народа, какъ такъ называемаго низшаго, такъ и высшаго класса и преимущественно въ общей исторіи образованія. На основаніи этихъ-то данныхъ мы не только убѣдимся

Стр. 22, строка 6 сн.

Вместо: Ежели мы убедимся, *кончая:* не делая ничего — *в ркп.:* Характеръ нашей эпохи (сдѣлалось уже пошлостью)

[1] [истории культуры]

есть скептицизмъ вообще и въ особенности скептицизмъ [относительно] того, что нужно народу, отсутствіе критеріума для образованія. Этому то условію мы и должны оставаться вѣрны прежде всего. И не дѣлая ничего

Стр. 23, строка 20 сн.

После слов: в жизненных орудиях образования. — *в ркп:* ⟨Но, можетъ быть, все это такъ кажется только въ мірѣ отвлеченія, въ дѣйствительности же школы полезны и соотвѣтственны тѣмъ обществамъ, гдѣ они существуютъ. Посмотримъ на нихъ внимательнѣе, и мы убѣдимся, что они вредны.⟩ [1]

Стр. 23, строка 5 сн.

Вместо: но что мы чувствуем — *кончая:* Сознаем, наконец, тот закон, — *в ркп:* Перестать биться головой въ стѣну, а попытаться найти выходъ въ дверь. Не обвинять въ невѣжествѣ народъ, не хотящій нашего образованія, и не навязывать ему противъ воли. А себя обвинять въ невѣжествѣ и гордости. Не обманывать себя въ томъ, что мы знаемъ что-нибудь полезное, и что мы можемъ предусмотрѣть все, что нужно для образованія. Не смотрѣть на противодѣйствіе народа нашему образованію, какъ на враждебный элементъ педагогики, а напротивъ какъ на лучшаго цѣнителя [2] и повѣрителя нашей дѣятельности. — Сознать тотъ законъ,

Стр. 24, строка 18 св.

Вместо: Мы не только не признаем — *кончая:* а не пособие образованию. — *в ркп.:* Мы не признаемъ этой цѣли, не признаемъ этики, т. е. сознанія дурнаго и хорошаго какъ науки, къ достиженію положеній которой можно бы и должно бы было сознательно дѣйствовать на молодое поколѣніе. Мы убѣждены, что этика, выраженіе сознанія человѣчества, независимо отъ воли человѣка лежитъ во всемъ человѣчествѣ и развивается безсознательно вмѣстѣ съ исторіей, что молодому поколѣнію также невозможно привить образованіемъ наше сознаніе, какъ невозможно лишить его этаго нашего сознанія и той ступени высшаго сознанія, на которую возведетъ его шагъ исторіи. Ибо тѣ основанія этики, которыя мы будемъ признавать за пріобрѣтенія науки, суть неизмѣнныя условія жизни человѣчества, которыя лежатъ въ совокупности жизни молодаго поколѣнія, сколько и въ нашемъ. Убѣжденіе наше въ знаніи тѣхъ законовъ этики, на основаніи ихъ дѣятельности на молодое поколѣніе, есть большею частью противодѣйствіе новымъ началамъ этики, не выработаннымъ [2] еще нашимъ поколѣніемъ, а выработаннымъ молодымъ поколѣніемъ — есть тормазъ, не пособіе образованія.

---

[1] *Последние слова написаны очень крупными буквами.*

[2] *В подлиннике:* выработанными

Стр. 25, строка 12 св.

После слов: Деятельность образовывающего *в ркп.:* Приведенные неумолимымъ ходомъ логики къ нашему убѣжденію, что единственный критеріумъ образованія есть свобода его, мы далеки отъ мысли, чтобы журнальной статейкой можно было разрѣшать вѣковые вопросы человѣчества, чтобы на основаніи нашихъ выводовъ можно было тотчасъ строить и перестраивать что-нибудь. — Признавая свободу единственнымъ мѣриломъ законности школы, мы знаемъ, что это громкое слово, для однихъ звучащее невозможностью, для другихъ избитой пошлостью, мало объясняетъ еще и кажется неприложимымъ. Мы знаемъ, что всѣ существующія школы, существующія на основаніяхъ, противныхъ свободѣ, произошли не случайно, но исторически, что образовывающій всегда имѣетъ болѣе власти, чѣмъ обр[азовывающій]ся, и потому незамѣтно для себя могъ насиловать об[разовывающа]гося. Мы знаемъ, что перес[т]роить все по нашей теоріи было бы точно такой же ошибкой, какъ и та, противъ которой мы возстаемъ. — Но мы знаемъ тоже, что въ наше время пора перестать строить философскія теоріи образованія, основанныя на нашихъ личныхъ воззрѣніяхъ, принимаемыхъ нами за истину, пора перестать заставлять народъ образовываться такъ, какъ мы хотимъ, и видѣть образованіе только въ одной школѣ. Пора видѣть въ образованіи только отвѣчаніе на вопросы, лежащіе въ народѣ, и въ выборѣ образованія руководствоваться однимъ — волею народа.

1) Чѣмъ свободнѣе отношенія об[разовывающа]го къ об[разовывающе]муся, тѣмъ труднѣе учителю, тѣмъ легче ученику и наоборотъ.

2) Чѣмъ менѣе принудительно образованіе, тѣмъ оно дѣйствительнѣе. Чѣмъ свободнѣе школа, тѣмъ она лучше.

3) Педагогъ не долженъ быть энциклопедистъ для того, чтобы отвѣчать на всѣ тѣ требованія, которыя онъ найдетъ въ учащемся поколѣніи. Всякая односторонность будетъ гармонично ложиться въ душу учащагося, ежели только онъ не будетъ насилуемъ и будетъ имѣть возможность отказаться отъ того отдѣла знаній, который по инстинкту негодится ему.

4) Изученіе науки образованія есть только изученіе всѣхъ тѣхъ безсознательныхъ путей, посредствомъ которыхъ народъ двигается впередъ, изученіе зараждающейся науки — Culturgeschichte.

5) Метода для ученія и для приготовленія учителей — нѣтъ и не можетъ быть; единственныя основанія для педагогики могутъ быть найдены лишь въ изученіи жизненнаго и вообще свободнаго образованія и въ постоянныхъ опытахъ. —

6) Образованіе и воспитаніе есть одна и та же дѣятельность болѣе образованнаго на менѣе образованнаго съ цѣлью равенства. Вся разница между воспитаніемъ и образованіемъ лежитъ

лишь въ большемъ или меньшемъ интересѣ образовывающаго передать свои знанія образовывающемуся и при большемъ перевѣсѣ знаній однаго передъ другимъ. Семейство, общество, правительство воспитываютъ, человѣчество образовываетъ. Воспитаніе есть принудительное образованіе, собственно образованіе свободно. Воспитаніе есть дѣло семьи, образованіе дѣло общества. —

Прилагать эти законы къ жизни, насколько достанетъ нашихъ силъ, насколько обширенъ кругъ нашей дѣятельности и насколько мы съумѣемъ быть вѣрнымъ имъ — есть задача нашей педагогической дѣятельности.

[ПО ПОВОДУ ПЕРЕДОВОЙ СТАТЬИ «ЯСНОЙ ПОЛЯНЫ»].

Въ передовой статьѣ — полемика съ жизнью — неясность. Жизнь и просвѣщенье совершенно различны. Реальныя науки требуются жизнью и познаются жизнью, но не школой. Грамота есть тоже реальная наука. Fertigkeit. Скорѣе отнести школы грамотности къ министерству путей сообщенія, чѣмъ къ министерству просвѣщенія.[1] Образоваться изъ книгъ народъ не можетъ. Либо онъ не понимаетъ, либо поддѣлка подъ него. А поддѣлываться и творить вмѣстѣ нельзя. Лучшая поддѣлка Я[сная] П[оляна] ничтожна. — Для реальныхъ знаній не нужны школы. Лучшіе механики въ мірѣ въ Англіи учатся не въ школахъ, а въ механ[ическихъ] заведеніяхъ. Въ Англіи нѣтъ ни одной каѳедры механики. Выучиться химіи и технологіи настолько, насколько нужно для производства — легко очень скоро. Естественныя науки — философія природы, т. е. роскошь. Изъ теоріи Ньютона нѣтъ ни однаго приложенія. Ватъ, изобрѣтатель пара, былъ мало образованный человѣкъ. Образованіе — высшее есть или 1) роскошь, 2) подготовка къ государственной дѣятельности или 3) приготовленіе людей для поддержанія этаго образованія и движенія впередъ.

Моя ошибка въ перед[овой] ст[атьѣ] Ясной П[оляны] та, что я говорю: образованіе есть потребность. Какже не желаютъ ея удовлетворенія народъ и высшее сословіе. Грамота для народа есть удобство, какъ мосты, которые строятся неохотно, для высшаго сословія это спеціальность, которая требуетъ подготовки. Чтоже дѣлать? Почему не давать всѣмъ среднимъ классамъ возможность образованія языковъ и математики? Это мало возьметъ времени, когда выкинуть всё — исторію, географію, естественныя науки. — Почему языки и математика? Двѣ способности ума, мысль логическая и мысль художественная,[2] и только форму мысли образующія. Эти должны быть насильственны [?]— остальныя науки свободны. Умѣешь занимательно читать физику и есть потребность — читай. Эти чтенія входятъ въ области

[1] *Зачеркнуто:* Образованіе высшее несовмѣстимо съ

[2] *Зачеркнуто:* и свобода

жизни, а не школы, какъ книги, и эти чтенія одинаково полезны для образованныхъ и необразованныхъ. —

Въ моемъ государствѣ просвѣщеніе устроено такъ:

Есть школы, гдѣ преподаются языки всѣ и математика, обязательныя для высшихъ классовъ, открытыя для народа. Остальныя всѣ науки читаются при школахъ приватъ-доцентами и слушаются по произволу. Школы грамотности находятся въ вѣдѣніи минист[ерства] внутр[еннихъ] дѣлъ и учатъ только грамотѣ и наизусть З[аконъ] Б[ожій]. Посѣщеніе ихъ или непосѣщеніе зависитъ отъ родителей.

ВАРИАНТЫ ПЕРВОЙ СТАТЬИ «ЯСНО-ПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ».

Стр. 30, строка 18 св.

После слов: посылает одного из мальчиков... звонить. *в ркп. следует:* Мальчикъ употребляетъ всѣ силы — стиснувъ зубы — разбить колокольчикъ, но съ тѣхъ поръ какъ послѣ двухъ разбитыхъ повѣшенъ толстый колоколъ, старанія его остаются большей частью безуспѣшны.

Стр. 31, строка 13 св.

Вместо слов: Только одна *кончая:* из табуна девок. *в ркп:* Только одна изъ дѣвочекъ, съ огромными и всесторонними способностями — лѣтъ 10, читающая и пишущая почти какъ мы и дѣлающая задачи съ дробями, начинаетъ выходить изъ табуна. Она уже ходитъ одна, когда ей занадобится, начинаетъ дѣлать какое-нибудь дѣло одна, входитъ одна же въ споръ и даже ратоборство съ ребятами.

Стр. 32, строка 15 св.

Вместо: и они сталкиваются *кончая:* выжимает другого — *в ркп.:* и въ моментъ сажденія двѣ задницы непремѣнно сталкиваются, мнутся — одна выжимаетъ другую,

ВАРИАНТЫ ВТОРОЙ СТАТЬИ «ЯСНО-ПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ».

Стр. 79, строка 10 сн.

После слов: сын дворника или купца, *в ркп.:* чисто одѣтый,

Стр. 81, строка 5 сн.

Вместо: услышите *в ркп.:* увидите

Стр. 82, строка 18 сн.

Вместо: Как в нем *кончая:* узнать трудно: *в ркп.:* Какъ въ немъ распустится и когда этотъ цвѣтокъ пониманія трудно сказать.

Стр. 82, строка 8 сн.

После слов: шептала что-то про себя. *в ркп.:* И опять съежилась.

Стр. 90, строка 10 св.

Вместо: воспринятие *в ркп.:* восприниманіе

Стр. 92, строка 16 св.

После: Фараоны *в ркп.:* Абимелехи

Стр. 95, строка 5 сн.

Вместо: торжествовать *в ркп.:* ликовать

Стр. 97, строка 3 сн.

После слов: взошел на престол *в ркп.:* и что такое законъ и чѣмъ отличается одинъ законъ отъ другихъ.

Стр. 97, строка 2 сн.

После: нашего царя слушаются? *в ркп. вписаны рукою Толстого слова ученика и зачеркнуты:* Я бы имъ далъ скаромное жрать.

Стр. 102, строка 11 св.

Вместо слов: Потом я продолжал, как мы погнали Француза. *в ркп.:* Поуспокоившись немного, мы погнали Француза

Стр. 102, строка 16 св.

После слов: кто-то вспомнил *в ркп. зачеркнуто:* Густава Федоровича *и вписано Толстым:* Нѣмца, стоявшего въ комнатѣ.

Стр. 104, строка 2 св.

Вместо слов: что и сам я *кончая:* до 30 лет *в ркп.:* себя, не понимающаго хорошенько дѣла до 99 лѣтъ и всѣхъ людей на 100 образованныхъ.

Стр. 108, строка 9 сн.

После слов: или вовсе не учить. *в ркп. зачеркнуто:* ‹Я не говорю о художественныхъ разсказахъ, какъ Библейская исторія, какъ Робинзонъ Крузо, Завоеваніе Перу и Мехики, какъ Парлей, которыя даютъ ученику географическія свѣдѣнія. Такія чтенія и разсказы весьма полезны, но не входятъ въ преподаваніе Географіи.›

ВАРИАНТЫ СТАТЬИ «О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ»].

Стр. 127, строка 12 сн.
После слов: этому делу. *в ркп.:* какъ нѣтъ другаго средства содѣйствовать свеклосахарному производству, какъ завести заводъ и работать на немъ.

Стр. 128, строка 11 сн.
Вместо: вследствие этого *кончая:* новых знаний. — *в ркп.:* вслѣдствіе этой Fertigkeit никакихъ знаній.

Стр. 129, строка 3 св.
Вместо: невозможна без грамотности? *кончая:* Невозможна — *в ркп.:* невозможна безъ грамотности. И этаго мы не видимъ въ жизни. Всякой знаетъ примѣры безграмотныхъ матиматиковъ, технологовъ, художниковъ, историковъ и т. д. Невозможна

Стр. 129, строка 7 св.
Вместо: не хотим — *в ркп.:* не хочемъ

Стр. 130, строка 8 св.
После слов: а по-своему. *в ркп.:* Можетъ быть много причинъ такому явленію.

Стр. 130, строка 16 св.
После слов: орудия образованія. — *в ркп.:* ⟨Посредствомъ грамоты переданная наука есть тоже, что посредствомъ фортепьяно переданное музыкальное сочиненіе.⟩

Стр. 131, строка 3 св.
Вместо: учебник Смарагдова, *кончая:* в народном. — *в ркп.:* какъ необходимъ учебникъ Смарагдова, на двухъ листахъ передающій исторію человѣчества, въ уѣздномъ училищѣ, такъ необходима грамота въ народномъ.

Стр. 132, строка 12 св.
Вместо: передается народу, *в ркп.:* преподается,

Стр. 134, строка 10 сн.
Вместо: полугласных — *в ркп.:* безгласныхъ согласныхъ

Стр. 135, строка 15 св.
Вместо: выучивать буквы, — *в ркп.:* выучивать азы,

Стр. 135, строка 7 сн. *После слов:* существенный прием. — *в ркп.:* и потомъ бывшій успѣхъ этаго стараго пріема уже доказываетъ его дѣйствительность.

Стр. 136, строка 18 св.
Вместо: усвоивается учеником *кончая:* в уме мальчика) — *в ркп.:* усвоивается свободно и потому разумно ученикомъ, соединяя органическое съ раздѣльнымъ, соединяя рѣчь знакомую (молитву), насчетъ значенія и необходимости к[оторой] не можетъ быть вопроса въ умѣ мальчика,

Стр. 137, строка 20 сн.
Вместо: всё, что̀ *кончая:* знает, — *в ркп.:* всё что они должны думать и какъ они должны понимать.

Стр. 138, строка 5 сн.
Вместо: Голова. — «Хорошо, очень хорошо. А голова где? в чем? — Спереди. — *в ркп.:* ротъ. — Хорошо, очень хорошо. А ротъ гдѣ? въ чемъ? — Въ головѣ.

Стр. 139, строка 4 св.
Вместо: составленная из букв, — *в ркп.:* написанная,

Стр. 142, строка 3 св.
После слова: книжку — *в ркп.:* особенно старательно

Стр. 143, строка 8 сн.
Вместо: в доказательство *кончая:* немецких азбук — *в ркп.:* въ доказательство пошелъ въ другую комнату и принесъ мнѣ 3 нѣмецкихъ азбуки

Стр. 144, строка 19 сн.
Вместо: очень много. — *в ркп.:* еще гораздо больше, чѣмъ первыхъ.

Стр. 144, строка 3 сн.
После слова: толков, — *в ркп.:* хотя намъ кажется старая несравненно лучше новой,

Стр. 145, строка 18 св.
Вместо: поймет — *в ркп.:* легко пойметъ.

Стр. 145, строка 3 сн.
Вместо: должно становиться *кончая:* дальше; — *в ркп.:* нужно становиться самому и идти дальше;

Стр. 145, строка 2 сн.
Вместо: так как дело *кончая:* бесконечны. — *в ркп.:* такъ какъ цѣль есть искуство, то она̀ недостижима, и развитіе его безконечно.

ВАРИАНТЫ СТАТЬИ «ОБ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПОПРИЩЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ».

Стр. 256, строка 6 сн.
Вместо: (что такое бюро?) — *в ркп.:* (что такое бюро — не мебель)

Стр. 259, строка 16 сн.
Вместо: и вся эта грустная деятельность? — *в ркп.:* и весь этотъ грустный вздоръ!

Стр. 260, строка 10 св.
Вместо: будет думать, *кончая:* он сделал. — *в ркп.:* какъ муха скажетъ: посмотрите, что мы напахали.

Стр. 261, строка 2 сн.
Вместо: и сборники легенд, песен и т. п. — *в ркп.:* и недавно вышедшее сочиненіе Нибура «о Греческихъ герояхъ». *Последние слова в ркп. надписаны над зачеркнутыми:* и какъ мнѣ не непріятно говорить это — книжки Ясной Поляны.

Стр. 261, строка 9 св.
После слов: и читальник — *в ркп.:* и лира —

Стр. 260, строка 12 св.
Вместо: любящих — *в ркп.:* любившихъ

Стр. 260, строка 20 сн.
Вместо: непризванные — *в ркп.:* недостойные

[ОТВЕТ КРИТИКАМ.]

Нѣкоторые нумера послѣднихъ журналовъ представили замѣтки объ издаваемомъ мною журналѣ. Я сказалъ въ 1-мъ №, что, выступая на новое поприще съ совершенно новымъ, можетъ быть, ошибочнымъ взглядомъ на народное образованіе, я желаю и вмѣстѣ съ тѣмъ боюсь выраженія противоположныхъ мнѣній, — желаю, потому что обсужденіе уяснитъ вопросъ, боюсь, потому что не надѣюсь стоять всегда на уровнѣ всей значительности вопроса, боюсь вдаться въ личную полемику. До сихъ поръ я еще увѣренъ въ себѣ.

Статьи журналовъ по времени доходили до меня въ слѣдующемъ порядкѣ: 1) Замѣтка священника въ Московскихъ вѣдомостяхъ, 2) Замѣт[к]а во Времени, 3) въ Журналѣ для воспитанія, 4) въ Библіотекѣ.

Упоминать о критикѣ Современника я считаю недостойнымъ себя, что для меня тѣмъ болѣе счастливо, что въ неприличной статьѣ этой нѣтъ ни одного довода и ни одной мысли, а только неприличные отзывы.

Замѣтка въ Моск. Вѣдом. самая бѣглая изъ всѣхъ лѣстныхъ[1] для меня мнѣній, выраженныхъ до сей поры о Ясной Полянѣ, доставили мнѣ наибольшее удовольствіе и есть значительное для меня мнѣніе. Сказано: чтеніе въ школѣ повѣсти «Матвѣй» произвело на учениковъ обаятельное впечатлѣніе. Не могу достаточно часто повторять того, что только сужденіе учениковъ можетъ руководить насъ въ выборѣ и составленіи для нихъ книжекъ, и потому вновь прошу всѣхъ, принимающихъ къ сердцу дѣло народн[аго] образ[ованія], сообщить [2] публикѣ свои наблюденія надъ впечатлѣніями производимыми какъ книжками Я. П., такъ и другими. Свѣденія эти всегда найдутъ мѣсто въ журналѣ.

---

[1] *Так в подлиннике.*
[2] *Зачеркнуто:* мнѣ

[О ЯЗЫКЕ НАРОДНЫХ КНИЖЕК.]

Есть въ отношеніи книжекъ для дѣтей и для народа общія правила, выработавшіяся и подтверждаемыя самымъ поверхностнымъ опытомъ.[1]

1) Языкъ долженъ быть понятный, народный и умышленно не испещренный словами мѣстнаго нарѣчія.

2) Содержаніе должно быть доступно, неотвлеченно.

3) Не должно слишкомъ стараться быть поучительнымъ, а дидактика должна скрываться подъ занимательностію формы.

Вотъ правила ходячія для большинства людей, занимающихся народной литературой. Всѣ эти правила не только говорятъ еще далеко не все, что можно сказать о дѣлѣ, но нѣкоторыя совершенно ложны.

1) *Языкъ*. Языкъ долженъ быть не только понятный или простонародный, но языкъ долженъ быть *хорошій*.[2] Красота или скорѣе доброта языка можетъ быть разсматриваема въ двухъ отношеніяхъ. — Въ отношеніи самыхъ словъ употребляемыхъ и въ отношеніи ихъ сочетанія. Въ отношеніи словъ, ежели я скажу, что не надо употреблять слова — *великолѣпный*, относя его къ голосу или нравственнымъ качествамъ человѣка, а говорить хорошій, прекрасный, не говорить щедрый, а говорить простый, не говорить квиты, а просты (я уже не упоминаю о иностранныхъ словахъ,[3] которыя легко могутъ быть замѣнены русскими), то я совѣтую не то что употреблять простонародныя, мужицкія и понятныя слова, а совѣтую употреблять хорошія сильныя слова и не совѣтую употреблять неточныя, неясныя, необразныя слова. Я прошу читателя, интересующагося этимъ вопросомъ, прочитать повѣсть «Ложкой кормитъ, а стеблемъ глазъ колетъ» въ 4-мъ № «Ясной Поляны», составленную учениками. Я считаю эту повѣсть образцомъ языка какъ въ отношеніи словъ, такъ и ихъ сочетаній. То замѣчаніе, которое такъ

---

[1] *Зачеркнуто:* я попытаюсь изложить эти всѣмъ извѣстныя пошлыя правила.

[2] *Подчеркнуто дважды.*

[3] *Зачеркнуто:* какъ слово капитальный — словомъ осадистый и т. д.

обыкновенно слышать, что не нужно умышленно коверкать и пестрить языкъ, пожалуй, вѣрно, но [1] мнѣ кажется не такъ выражено. Нужно совѣтовать не не пестрить языкъ, а писать хорошимъ русскимъ языкомъ, что [2] чрезвычайно трудно. [3] Не нужно говорить: «Онъ былъ красивый такой», а говорить: «Онъ былъ красивый», не употреблять искусныя перифразы съ безпрестаннымъ прибавленіемъ частицы «то», для того, чтобы сказать самую простую вещь, имѣющую короткое и мѣткое названіе на нашемъ языкѣ. Намъ часто встрѣчались подобные примѣры при передѣлкахъ книгъ и пересказахъ учениковъ. Напримѣръ, вы разсказываете исторію П[етра] Вел[икаго]. Вы говорите: у Ал[ексѣя] Мих[айловича] было 3 сына — старшіе два сына были хорошіе и умные, не глупые — значитъ, бываетъ окромѣ этого еще этакая ловкость на всякія дѣла, — вотъ этой-то ловкости у нихъ не было. Ученикъ разсказываетъ и говоритъ: у Ал[ексѣя] Мих[айловича] было 3 сына. Старшіе два были непроворные, а меньшой былъ ловокъ, — и одно слово это: непроворные — отпечатало для всякаго русскаго человѣка образъ Ивана Алексѣевича.

Еще примѣръ. Положимъ — мнѣ нужно разсказать, что пароходъ двигается посредствомъ паровъ. Своему брату я говорю: сила пара движетъ поршни, поршни приводятъ въ движеніе ось, ось поворачиваетъ колеса, а колеса, упирая въ воду, движутъ впередъ корабль, называемый пароходъ. — Свысока спускающійся до народа народный учитель разскажетъ это такъ: Есть такая сила воды, называемая паръ, вотъ этотъ то самый паръ, когда его запрутъ, начинаетъ толкаться, проситься вонъ. Вотъ когда соберутъ этого пара много, то онъ имѣетъ силу надавить и даже ежели не поддается та вещь которую надавитъ, то онъ ее сдвинетъ, вотъ и устроены, какъ барабаны пустые, и въ нихъ пробки. Къ пробкамъ придѣланы такія палки, а палки уперты въ колѣно и т. д. — Учитель, заботящійся о народности, скажетъ такъ: Какъ поставитъ баба чугунъ въ печь (хорошо еще, ежели онъ не скажетъ: вотъ, братцы мои, я вамъ всю правду-матку отрѣжу и т. д.), начнетъ на немъ крышка прыгать. Видалъ? Ну, видалъ, такъ смекай, кто ее двигаетъ, крышку-то? Сила? Такъ вѣрно. Вотъ эта-то сила и есть, что пароходъ двигаетъ, что глупые люди чортовыми крыльями называютъ. Это не чортовы крылья, а силы природы-матушки, которыми всякой [4] человѣкъ воспользоваться долженъ. Все дано на благо человѣку. Вотъ эта сила называется паръ и т. д. — Народный учитель педантъ разскажетъ такъ. Все, что движетъ, все есть сила. Силъ въ природѣ много, вы знаете ихъ — сила человѣка, лошади, воды, сила огня, — такая же сила — паръ. Паръ есть вода. —

[1] *Зачеркнуто:* вглядясь глубже — не вѣрно, не правильно.
[2] *Зач.:* ужасно
[3] *Зач.:* Такъ, во многихъ народныхъ книжкахъ искусныя перифразы
[4] ***Буква і поправлена на о рукой Толстого.***

Учитель-дама разскажетъ такъ: Когда мы ѣдемъ на пароходѣ, милыя дѣти, намъ кажется удивительно, что мы ѣдемъ такъ скоро и что нѣтъ ни лошади ни паруса. Надо подумать, что же это за сила. Я вамъ разскажу, дѣти, и постараюсь быть вамъ нескучной. Ничто не будетъ скучно, ежели мы будемъ любить учиться и не скучать за книжкой, и т. д. Умный мужикъ, который ѣзжалъ на пароходѣ, вернувшись домой, разскажетъ такъ: Сдѣланъ котелъ, подъ котломъ топка, паръ не пущаютъ, а проведенъ въ машину. Машина проведена къ колесамъ — она и бѣжитъ. А за нее сколько нужно коляски цѣпляютъ. — Всякой крестьянинъ пойметъ изъ этого то, что ему нужно понять, и только потому, что это сказано хорошимъ русскимъ языкомъ

2. *Сочетаніе словъ*. Какъ въ словахъ, такъ и въ рѣчахъ, т. е. періодахъ, мало сказать — нужны понятныя короткія предложенія, — нужно просто хорошій, мастерской языкъ, котор[ымъ] отпечатываетъ простолюдинъ (простонародье) все, что ему нужно сказать то, чему мы учимся у него и не можемъ научиться. Длинный, закрученный періодъ, съ вставочными и вводными предложеніями, тотъ періодъ, который въ старину составлялъ славу Бюфоновъ, не только не есть красота, но онъ почти всегда скрываетъ слабость мысли и всегда неясность мысли. Не знаю, какъ скажутъ другіе, откровенно провѣривъ себя, но я признаюсь безъ исключенія, всегда я впутывался и впутываюсь въ длинный періодъ, когда мнѣ не ясна мысль, которую я хочу высказать, когда я не вполнѣ овладѣлъ ею. —

Мало того, есть формы удлинненія рѣчи, совершенно чуждыя Р[усскому] языку и которыя искуственно и безполезно введены въ русскій языкъ — таковы причастія. Зачѣмъ вы говорите: имѣя желаніе знать ваше мнѣніе, прошу васъ. Развѣ не проще и яснѣй — желаю знать ваше мнѣнье, прошу. Офиціяльный языкъ, языкъ [по] преимуществу причастій, есть языкъ самый темный, за нимъ слѣдуетъ языкъ литературный — «сказалъ онъ, проходя мимо». Вотъ языкъ литературный, къ которому мы такъ привыкли, что намъ странно бы его не слышать, а развѣ не проще: проходитъ мимо и говоритъ и т. п. и т. п. Но это трудно. Тацитъ, Грановскій, народная легенда, пѣсня.

Итакъ, по языку въ обоихъ отношеніяхъ, я говорю, правилами ничего не сдѣлаешь, правилъ нѣтъ, есть одно — намъ надо учиться писать хорошо, а не умѣемъ — не писать. Если изложеніе для насъ требуетъ точности, то для народа требуется точности и мѣткости еще въ тысячу разъ больше, и писать нельзя, не умѣя.

Теперь о содержаніи.

Содержаніе должно быть доступно, неотвлеченно. Это совершенно ложно. Содержаніе можетъ быть какое хотите. Но не должно быть болтовни замѣсто дѣла, не должно наборомъ словъ скрывать пустоту содержанія. Казалось бы, что то, что я говорю, весьма просто, но мнѣ придется большимъ числомъ примѣровъ

объяснять то, что я разумѣю подъ этимъ отсутствіемъ болтовни. Возьмите «Міръ Божій» или любую школьную и народную англійскую или нѣмецкую книгу [1] и вы увидите образецъ этого набора словъ, преимущественно относительно столь любимыхъ въ послѣднее время естественныхъ наукъ. Напримѣръ. Земля имѣетъ форму шара и обращается вокругъ своей оси одинъ разъ въ сутки. Это болтовня — во-первыхъ, земля не имѣетъ [формы] шара, во-вторыхъ, ежели говорить о формѣ земли, надо объяснить, какимъ образомъ держится такое тѣло въ пространствѣ — законъ тяготѣнія. Въ 3-хъ, что такое ось, какъ она обращается и въ 4-хъ, она вовсе не обращается. Или: землю окружаетъ воздухъ на 40 миль, воздухъ этотъ состоитъ изъ азота, кислорода и углерода. Во 1-хъ, это вздоръ, во-вторыхъ, что такое газъ — азотъ, кислородъ и т. п., въ 3-хъ, отчего онъ на 40 миль, въ 5-хъ, простолюдинъ видитъ всетаки синій сводъ неба и т. п., и т. п. Это въ естественныхъ наукахъ. Въ историческихъ — вы разсказываете ему, что исторія Россіи раздѣляется такъ-то. Это вздоръ. Но положимъ, вы этого не дѣлаете; вы говорите: предки наши Славяне жили тамъ-то и тамъ-то, такъ-то и такъ-то. Во 1-хъ, это вздоръ — никто не знаетъ, какъ и гдѣ они жили, и во 2-хъ, ежели бы онъ зналъ это, то ему отъ этого нѣтъ никакой пользы и лучше не знать. Попробуемъ разсказывать изъ прикладныхъ наукъ. Многіе пробуютъ, — напримѣръ, изъ сельского хозяйства, не догадываясь, что имъ разсказать нечего, что простолюдинъ знаетъ въ 1000 разъ больше каждаго составителя. Разсказываютъ, какъ питается растеніе, чего и сами не знаютъ хорошенько — говорятъ только фразы — вмѣсто: растеніе растетъ — оно питается черезъ устьица, и тому подобный вздоръ; вмѣсто воздуха — азотъ и кислородъ (точно это не все равно); разсказываютъ, какъ питается, а сами не знаютъ, когда пахать подъ овесъ и какъ соху домой возятъ. Простолюдинъ смѣется надъ этой книжкой или читаетъ для процесса чтенія, узнать изъ нихъ что-нибудь новое невозможно. Я не разбираю ни одной книги, но всѣ безъ исключенія книги теоретическія никуда не годятся кромѣ обертки. О производствахъ, фабрикахъ руководства всегда непонятны. Всѣ свѣденія о томъ, какъ мужики сами учились по книгамъ, всѣ эти свѣденія и благодарность за книги *подложныя*, — я не могу имъ вѣрить, какъ не могу вѣрить, чтобы кто-нибудь выучился арифм[етикѣ] по руководству. И кто интересуется миткалевой фабрикой? Работникъ. На фабрикѣ ему лучше покажетъ все дѣло старшой, чѣмъ 1000 книгъ. На чугунномъ, винномъ, на какомъ хотите заводѣ, на какой хотите фабрикѣ — точно тоже. И всѣ эти книги, объ отсутствіи которыхъ такъ сожалѣютъ и которыя такъ стараются распространить, — никуда не годятся. Но положимъ даже, что можно выучиться по книгѣ, — какая польза оттого, что

[1] *В подлиннике описка:* **школу.**

простол[юдинъ] будетъ знать, что въ замашк[ѣ] тычинки, а въ коноплѣ пестикъ? Гдѣ приложеніе всѣхъ этихъ свѣденій? Развѣ кто-нибудь изъ грамотныхъ людей не знаетъ, что приложенія естественныхъ наукъ, ежели возможны, то требуютъ огромнаго жизненнаго изученія, а приложенія поверхностныхъ знаній всегда ошибочны, вредны и только компрометируютъ науку. Я не беру примѣровъ, потому что, взявши примѣръ, кажется, что примѣръ выбранъ нарочно, я не беру примѣровъ, но вызываю всѣхъ противнаго мнѣнія представить мнѣ примѣры такихъ книжекъ изъ естественныхъ наукъ и приложеніе ихъ, которыя годились бы на что-нибудь. Возьмите популярныя статьи о питаніи растеній, о льнѣ в Грам[отеѣ.] и Народн[омъ] чт[еніи], возьмите лекціи Фохта о мнимо вредныхъ животныхъ; возьмите весь пенни магазинъ [1] — и нѣтъ ничего, кромѣ болтовни, никому ничего не дающей. Лучшее доказательство, что нѣтъ такихъ книжекъ, есть то, что никто не читаетъ эти поддѣлки.

---

[1] *В подлиннике:* магазина

ВАРИАНТЫ СТАТЬИ «КОМУ У КОГО УЧИТЬСЯ ПИСАТЬ, КРЕСТЬЯНСКИМ РЕБЯТАМ У НАС, ИЛИ НАМ У КРЕСТЬЯНСКИХ РЕБЯТ».

Стр. 303, строка 19 сн.

Вместо слов: положительный Семка *кончая:* поэтических представлений. — *в ркп.:* положительный Сёмка художественностью описаній и поэтическій Федька, ясностью и отчетливостью поэтическихъ представленій.

Стр. 307, строка 10 сн.

Вместо: столь сильное *кончая:* я испытывал. — *в ркп.:* такое сильное впечатлѣніе, въ значеніи котораго я долго не могъ дать себѣ отчета.

Стр. 307, строка 1 сн.

Вместо: как радостно *кончая:* прежде его. — *в ркп.:* какъ радостно должно было быть сыну, подслушавшему любовь своего отца и матери.

Стр. 308, строка 18 сн.

Вместо: чувство художественной правды, — *в ркп.:* сознательное признаніе, чувство художественной правды,

Стр. 308, строка 6 сн.

Вместо: все предлагаемые изменения. — *в ркп.:* всѣ предлагаемыя прибавленія и измѣненія

Стр. 310, строка 5 св.

Вместо: В 12 часу я к ним постучался и вошел. — *в ркп.:* Въ 12 часу я заглянулъ къ нимъ въ щелку.

Стр. 310, строка 3 сн.

После слов: оба варианта, — *в ркп.:* но для читателя постараюсь поставить ихъ въ первоначальномъ видѣ.

Стр. 310, строка 2 сн.

Вместо: учебного года. — в *ркп.:* академическаго года.

Стр. 315, строка 5 сн.

Вместо: всякую молодую бабочку, — *в ркп.:* Ясенскую молодую бабочку,

Стр. 317, строка 19 св.

Вместо: Выражение: «честных убеждений» *кончая:* а нет честных убеждений. — *в ркп.:* Выраженіе: честныхъ убѣжденій, по моему, такъ безсмысленно, какъ курительное убѣжденіе.

Стр. 317, строка 3 сн.

Вместо: откуда жь ему было *кончая:* найти его. — *в ркп.:* откуда жь ему было взять этого Deus ex machina, — законнѣе, разумнѣе нельзя было найти его.

Стр. 319, строка 8 св.

Вместо: вздохом — *в ркп.:* духомъ

Стр. 320, строка 16 сн.

После: улыбаясь, — *в ркп.:* я думаю,

Стр. 321, строка 10 св.

Вместо: независимы от степени развития *кончая:* правды, красоты и добра. — *в ркп.:* независимы отъ степени развитія, отъ степени силы. Какъ часто говорятъ, что понятія красоты, правды, добра суть понятія относительныя. Это несправедливо. Красота, правда и добро только понимаются различно, но они не относительны. Безусловныя же красота, правда и добро суть понятія, выражающія только гармонію отношеній въ смыслѣ правды, красоты и добра.

Стр. 321, строка 14 св.

Вместо: Я не лгу, *кончая:* и неправда; *в ркп.:* Я не лгу, говоря, что ⟨есть Богъ, Іисусъ Христосъ, хотя это м[ожетъ] б[ыть] и неправда;

Стр. 322, строка 10 св.

После: твердым и истинным. *в ркп.:* но Руссо считаетъ совершеннымъ какого то идеальнаго первобытнаго человѣка, выходящаго изъ рукъ природы. Онъ какъ будто догадывается о прежнемъ существованіи этаго человѣка, ищетъ и выдумываетъ его. Человѣкъ этотъ существуетъ: это человѣкъ только что родился.

Стр. 322, строка 17 св.

После: восстановления нарушенной гармонии. *в ркп.:* Представьте себѣ совершенный, математически вѣрный, живой, своей силой развивающійся шаръ. Всѣ части этаго шара растутъ своею, соразмѣрной другимъ частямъ силой. Шаръ этотъ есть образецъ совершенства, но онъ долженъ вырости до положеннаго ему предѣла величины, среди безчисленнаго количества такихъ же свободно растущихъ шаровъ. Столкновенія этихъ шаровъ уничтожаютъ ихъ первобытный видъ. Они достигаютъ величины, но не достигаютъ[1] правильности. Задача въ томъ, чтобы довести шары до ихъ величины,

---

[1] *Зачеркнуто:* праведности.

сохранивши ихъ первобытную форму. Ростъ ихъ зависитъ не отъ насъ, — это неизмѣнный законъ, — ростъ не можетъ прибавить имъ правильности. Въ нашей власти, какъ будто, находится только поддержаніе ихъ формы. Нарушаетъ первобытную форму только насиліе. Воспитаніе состоитъ только въ томъ, чтобы не нажимать насильно на этотъ развивающійся шаръ другими, болѣе развитыми шарами, не лишать этого шара тѣхъ треній и столкновеній, которыя неизмѣнный законъ установилъ для развитія всей совокупности шаровъ. Большей же частью съ воспитаніемъ случается слѣдующее: выпускается изъ виду, что первобытный шаръ есть первообразъ ⟨праведности⟩ правильности, и что развитіе и увеличеніе шара, которое независимо идетъ по неизмѣннымъ законамъ, принимается за цѣль, когда цѣль должна бы была быть только праведная или иначе гармонія. Съ другой стороны, увеличеніе шара, т. е. развитіе, ошибочно принимается за цѣль еще и потому, что съ воспитателями случается то, что бываетъ съ плохими ваятелями или съ плохими медиками. Вслѣдствіе несчастнаго столкновенія или отсутствія необходимости столкновенія, шаръ получаетъ или вдавленность или преувеличенное развитіе какой-либо части. Вмѣсто того, чтобы стараться остановить мѣстное преувеличенное развитіе или остановить общее развитіе съ тѣмъ, чтобы вдавленное мѣсто выровнялось со всею поверхностью, вмѣсто того (самый обыкновенный человѣкъ) чтобы подождать новой кажущейся намъ случайности, которая уничтожитъ происшедшую неправильность, вмѣсто того чтобы подождать вызванное и всегда слѣдующее за сжатіемъ расширеніе вслѣдствіе внутренней силы, какъ плохой медикъ, старающійся посредствомъ желѣза прибавить паціенту крови, когда процессъ питанія убавляется, — или какъ плохой скульпторъ, вмѣсто того чтобы соскоблить лишнее налѣпливаетъ все больше и больше, — такъ и воспитатели какъ будто объ одномъ только стараются, какъ бы не прекратить процессъ развитія и ежели думаютъ о гармоніи, то всегда стараются достигнуть ее, приближаясь къ неизвѣстному для насъ первообразу большаго шара и удаляясь отъ первообраза малаго шара ребенка, который одинъ только данъ намъ и къ которому одному мы должны стремиться. Какъ бы ни неправильно было развитіе ребенка, всегда еще остаются въ немъ первобытныя черты вѣчной гармоніи, какъ бы ни разбивали маленькій шаръ, — еще видны на немъ кое-гдѣ тѣ безконечно правильныя линіи, которыя составляютъ нашъ идеалъ. Еще уменьшая, по крайней мѣрѣ не содѣйствуя развитію, можно надѣяться получить хоть нѣкоторое приближеніе къ правильности гармоніи.

Но мы такъ увѣрены въ себѣ, такъ мечтательно преданы ложному идеалу большаго шара взрослаго совершенства, такъ нетерпѣливы мы къ близкимъ намъ неправильностямъ, и такъ твердо увѣрены въ своей силѣ исправить ихъ, такъ мало умѣемъ

понимать и цѣнить первобытную красоту ребенка и тѣ оставшіяся первобытныя линіи малого шара, что мы скорѣе, какъ можно скорѣе раздуваемъ, залѣпляемъ кажущійся намъ въ глаза неправильностью шаръ, — исправляемъ, воспитываемъ ребенка; вмѣсто того, что намъ не нравится, вмѣсто съ неправильностями залѣпляемъ и остатки первобытной красоты и гармоніи, увеличивая и другую остававшуюся цѣльную сторону шара. Шаръ растетъ все больше и больше. То одну сторону надо сравнять съ другой, то другую надо сравнять съ одной. Шаръ залѣпляютъ больше и больше, — ребенка развиваютъ все дальше и дальше. И все дальше и дальше удаляются отъ бывшаго и уничтоженнаго первообраза и все невозможнѣе и невозможнѣе дѣлается достиженіе воображаемаго первообраза большаго шара — взрослаго человѣка. Идеалъ нашъ сзади, а не впереди. Только поменьше усердія, повторяю я, воспитаніе портитъ, а не исправляетъ людей.

Стр. 323, строка 11 св.

После слов: тем меньше нужно его воспитывать, *в ркп.:* И со сколькихъ различныхъ сторонъ нападалъ я на это явленіе и ученіе, — и игры, и математика, и естественныя науки, и языки, и теперь искусство, ясно и неотразимо приводятъ къ одному и тому-же заключенію.

Стр. 323, строка 17 св.

После слов: гармонически и всесторонне. *в ркп.:* И я не имѣю права отказывать ему. Я далъ, наприм., Федькѣ этотъ матеріалъ въ искусствѣ писать, укладывать и обдумывать свою мысль. И изъ этаго матеріала онъ сдѣлалъ — солдаткину жизнь. Федька былъ не одинъ. Почти всѣ мальчики проходили черезъ тѣ же пути, по которымъ шолъ несомнѣнно даровитѣйшій всѣхъ Федька, и всѣ писали сочиненія такія, какихъ я нигдѣ не видалъ, кромѣ Ясной поляны.

[О ПРОГРЕССЕ И ОБРАЗОВАНИИ.]

Я не стою за прежнее. Я измѣнялъ и измѣняю. Ищу и высказываю. Прогрессъ, понимаемый какъ движеніе впередъ цивилизаціи, не есть движеніе впередъ, то е[сть] увеличеніе благосостоянія всего человѣчест[ва].[1] Прогрессъ цивилизаціи увеличиваетъ только благосостояніе[2] той части человѣчества, которая подлежитъ его дѣйствію и владѣетъ образованіемъ, высшихъ классовъ. Низшіе классы, не имѣя образованія, не могутъ получить его, (несмотря на всѣ попытки) 1-е потому, что образованіе идетъ въ глубь, а не въ ширь, т. е. оно, по свойству своему, служитъ болѣе роскоши ума, чѣмъ удовлетворенію потребности. 2-е потому, что низшіе классы такъ заняты физической работой, что не могутъ имѣть досуга для образованія. Высшіе же классы, владѣя образованіемъ, эксплуатируютъ ихъ. Образованіе даетъ власть, силу, независимость и возможность досуга. Власть, сила, независимость и досугъ составляютъ необходимыя условія образованія.[3] Соціальныя науки заняты изысканіемъ причинъ неравномѣрности распредѣленія богатства. Педагогика должна изучить причины неравномѣрнаго распредѣленія образованія.[4] Но прежде мы должны рѣшить ⟨вопросъ⟩, возможно ли для педагогики одной рѣшить этотъ [вопросъ], т. е. что̀ отъ чего зависитъ: распред[ѣленіе] богат[ства] отъ распредѣ[ленія] образован[ія] или распр[едѣленіе] зн[анія] отъ распред[ѣленія] богатства? Бокль рѣшаетъ и ничего понять нельзя (выписка). Отчего, гдѣ богата природа, не много людей образованныхъ? Отчего именно та, а не другая пропорція? Ежели сказать, ч[то] обр[азованіе] отъ богатства, [т. е.] досугъ — и много можно сказать *pour*. Ежели сказать, ч[то] богатства отъ образов[анія] — много *contre*. *Голь на выдумки хитра*. Невѣжество и грубость купцовъ, дворни-

---

[1] *Вместо слов:* всего человѣчест[ва.] *первоначально было:* вс[ей] массы народа. Причина этаго заклю[чается]

[2] *В подлиннике:* благосостоянія

[3] *Между словами:* условія образованія. *и* Соціальныя науки *поставлена сноска (крестик).*

[4] *Зачеркнуто:* Какая есть цѣль образованія? Равенство. Каковы они?

ковъ. Тутъ рѣшаетъ сила ума, натуры, а не образованія. И въ другомъ случаѣ тоже.[1] Но насъ занимаетъ вопросъ распредѣленія. Но опять — какого образованія? что мы назовемъ образованіемъ? То развитіе (не силу природную), кот[орое] имѣютъ силы человѣка и которое даетъ ему власть и богатство въ обществѣ.

[2] Прогрессъ образованія, какъ и прогрессъ цивилизаціи былъ бы благо[мъ], [3] ежели бы онъ былъ равномѣренъ. Отчего происходитъ неравномѣрность? Отъ климата и почвы, говоритъ Бокль. Но мы видимъ климаты и почвы Америки до ⟨открытія⟩ Колумба [*1 неразобр.*] безъ образованія. Почему въ Римѣ и Греціи равномѣрность была менѣе теперешней? — не отъ поч[вы] и кл[имата] — они тѣже, но отъ сущности самаго образованія. Миѳологія, религія вообще. Исторія, Поэзія, Астрологія. — Цѣль образованія была все тоже равенство, но равенство кромѣ рабовъ и скифовъ. Немыслимо было равенство гражданское съ раб[омъ] и скифомъ, немыслимо было и равенство образованія. Теперь равенство это заявлено. Требованія стали другія. Наука должна популяризироваться? Нѣтъ, она должна окрѣпнуть, принять другія основы, чтобы стать сознаніемъ всего человѣчества, а не одной части его.

Она ищетъ одной цѣли: *не движенія впередъ*, какъ думаютъ всѣ. Это было бы безсмыслица, — зачѣмъ? — а равномѣрности распредѣленія. Не софизмъ, не византійская риторика, не микроскопическія изслѣдованія, не роскошь ума, а то, что вѣчно. — Языкъ, математика. Цѣль ея — равенство. Когда наука идетъ къ ней, она *достойна*. Когда нѣтъ, то она служитъ гордости и презрѣнна.

Гдѣ достигается равенство? — въ великихъ вѣчныхъ идеяхъ. Не въ ячейкахъ и аберраціи[4] свѣта, а въ $2 \times 2 = 4$, въ понятіи Бога, въ законѣ тяготѣнья, въ красотахъ искуства. Человѣкъ знающій микроскопич[ескихъ] животныхъ, но не знающій сохи, также невежественъ, какъ челов[ѣкъ], зн[ающій] соху, но не знающій микроскопа. Наука, служащая прогрессу — въ смыслѣ движенія впередъ, не есть наука. Наука, служащая соединенію всѣхъ въ одно знаніе и вѣрованіе, есть наука. Поэтому наука о ячейкахъ есть праздная забава, наука о магнетизмѣ, электричествѣ, парѣ. — Считать наукой эти шахматныя игры ума, когда $^9/_{10}$ рода человѣческ[аго] не знаютъ закона Ньютона, ошибочно также, какъ считать сооруженіе [5] элек-

[1] *Между словами:* Но опять какого образованія? *кончая:* богатство въ обществѣ. *в тексте рукописи рукою Толстого вставлены арифметические выкладки (деление):* 24000 × 160

[2] *Перед словами:* Прогрессъ образованія *сноска (крестик), относящаяся, повидимому, к предыдущей фразе, но не связанной с нею грамматически.*

[3] *В подлиннике:* благо

[4] *В подлиннике:* абберацiи

[5] *Зачеркнуто:* Музеума

грически[хъ] ма[шинъ] дѣломъ въ руско[й] деревнѣ, гдѣ не знаютъ грамоти и живутъ въ курныхъ избахъ. Ежели образ[ованіе] стремится къ равенству знанія, то что есть наибольшее образованіе человѣчества? Наибольшая степень равенства знаній. Тоже образованіе народа. Тоже образованіе одного человѣка, какъ это ни кажется страннымъ. (При нашемъ пониманіи образованія странныя недоразумѣнія такъ обыкновенны и возможны. Я говорю: мужикъ необразованъ, онъ[же] гов[оритъ]: я необраз[ованъ]. И въ самомъ дѣлѣ, онъ имѣетъ знанія, к[оторыхъ] я не имѣю. И это *знанія*, какъ ни говорите, которое настоящее. Кто болѣе образованъ — лингвистъ или математикъ? Никто не знаетъ.) А вмѣстѣ съ тѣмъ опредѣленіе образованія одпаго человѣка легко, когда мы дали себѣ отчетъ, въ чемъ состоитъ явленіе образованія и опредѣлили его цѣль. Наиобразованнѣйш[ій] человѣкъ тотъ, кто соединяетъ наибольшее количест[во] знаній всѣхъ людей, достигнувшій наибольшаго равенства знанія. (Но не Гумбольтъ, соединяющій знанія ученыхъ. Нѣтъ, соединяющій знанія и неученыхъ, и повѣрій Башкиръ, и признаковъ молочности коровы, и хорошаго урожая гречи). Ученые микроскописты — ученые, но не имѣютъ ничего общаго съ образованіемъ. При такомъ опредѣленіи понятна законная выгода образованія и приложеніе ея къ жизни. При такомъ опредѣленіи образованія (равенства образованія) (мы видимъ въ самы[хъ] ученыхъ это стремленіе спускаться въ низшіе слои для изученія явленій жизни) прогрессъ его, т. е. равномѣрности распредѣленія его, есть благо. И въ с[амомъ] д[ѣлѣ], развѣ человѣкъ узнаетъ что нибудь изъ себя одпаго? Все, что онъ знаетъ — все отъ людей (соедин[еніе] знаній людей). Такъ и всѣ понимаютъ, но ошибка въ томъ, что полагаютъ, [что] знаній отъ людей ниже насъ стоящихъ (скифовъ, рабовъ) не нужно, а собираютъ только свои и все дальше и дальше уходятъ. А между тѣмъ развѣ филологъ, историкъ, даже математикъ не найдутъ безчисленнаго количества новыхъ знаній въ народѣ? Въ математикѣ я наше[лъ] ихъ бездну. И развѣ не та же наука, математика: найти пріемы счисленія болѣе удобные въ арифметики, чѣмъ найти новый пріемъ интеграловъ. Тоже въ филологіи. Ввести нужно всю массу народа въ наши знанія (и ⟨тогда⟩ нѣтъ конца углубленію) и наши знанія станутъ прочно. — Не надо и некуда торопиться. Пускай любители ищутъ живчиковъ и опять теряютъ. Это не дѣло образованія.

[1] Какъ въ прогрессѣ вещественномъ, такъ и въ прогр[ессѣ] образованія нельзя принимать за цѣль, въ одномъ случаѣ — быстроту и чудность передвиженія, въ другомъ — чудность результатовъ микроск[опическихъ] изслѣдованій, за благо. Благо, т.-е. дѣйствительный прогрессъ и цивилизаціи и обра-

---

[1] *Абзац редактора.*

зованія, заключает[ся] въ равномѣрности распредѣленія и богатства и знанія, а не въ увеличеніи числа дорогъ и шаткихъ открытій. Какъ же [1] найти путь къ достиженію такого равенства? Общеніе. Увеличить случаи учиться другъ у друга.

Намъ говорятъ: прогрессъ цивилизаціи (дорогъ) и науки (телеграфовъ) ведетъ къ этому. Можетъ быть, но я не вижу и не надѣюсь. Общеніе, вытекающее [2] изъ желѣзныхъ дорогъ, имѣетъ другія цѣли. Общеніе школъ, музеи, литература имѣютъ эту цѣль. Но возможно ли общеніе при несвободѣ съ одной и свободѣ и власти съ другой стороны? Знанія одной стороны только увеличиваются, а другія нѣтъ, и мы все дальше и дальше идемъ отъ равенства, цѣл[и] образованія. Но можетъ быть не признаютъ за знанія то, что знаетъ народъ? Говорятъ фразы о созданіи — науки. Что такое наука? Обобщеніе въ извѣстномъ смыслѣ. Но обобщеній этихъ можно сдѣлать миліонъ и всѣ они неплодотворны безъ опытныхъ знаній. Какое наше преимущество? Искуство обобщать и выражать свои обобщенія.

Откуда же намъ ихъ взять, какъ не изъ массы народа. Дать средства ему выражать эти обобщенія и самому дѣлать ихъ. Вотъ главная задача образованія, имѣющаго цѣлью равенство знаній. Изъ этаго слѣдуетъ свобода школы и направленіе ее. 1) Не передавать ему знаній на вѣру, а брать и отъ него знанія. Поэтому должно давать ему, что мы имѣемъ и брать, что онъ имѣе[тъ]. [3]

2) Дать ему средства выражать и обобщать знанія. — Языкъ, математика. Способность мыслить, обобщать, выводить — математика. И способность понимать, какъ мыслятъ другіе — языкъ, языки.

Всѣ науки входятъ въ эти двѣ отрасли знанія. Они свободны, ибо имѣютъ предметомъ сущность и свойство мысли, а не ея содержаніе. И только эти двѣ грани свободны и въ нихъ укладывается все. Въ этомъ и долж[но] заключаться воспитаніе.

Языкъ — выражать мысли и понимать ихъ и ихъ оттѣнки. Недостатки преподаванія нашего, граматика. Значеніе мертвыхъ языковъ. Славянскій. Математика. Самый легкой пріемъ есть самый трудной. Произвольная нумерація 10 съ большихъ разрядовъ. Дроби. Тройные правил[а], пропорціи и т. д.

---

[1] *В подлиннике:* какже

[2] *В подлиннике:* вытикающее

[3] *От слов:* Откуда же намъ ихъ взять, *кончая словами:* что онъ имѣе[тъ] *отчеркнуто на полях чертою.*

ВАРИАНТЫ СТАТЬИ «ПРОГРЕСС И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ».

Стр. 325, строка 11 сн.

После слов: («Рус. вест.», 1862 г., № 5, стр. 186). *в рукописи А следует:* Мы не считаемъ приличнымъ отвѣчать раздѣльно на каждый изъ этихъ пунктовъ, (отвѣчать болѣе или менѣе логично и остроумно всегда можно), а попытаемся отыскать какъ психологическую, такъ и философскую причину разногласія взгляда г. Маркова съ нашимъ.

Стр. 326, строка 17 св.

Вместо: умственный фокус, *в ркп. А:* каламбуръ

Стр. 326, строка 2 сн.

После слов: исторических умозаключений. *в ркп. А зачеркнуто:* аналогій.

Стр. 327, строка 7 св.

После слов: место и приложение. *в ркп. А зачеркнуто:* какъ говорили въ старину, что клопы и блохи полезны.

Стр. 327, строка 13 сн.

После слов: закон движения вперед образования. *в ркп. А зачеркнуто:* Въ настоящей статьѣ я постараюсь доказать, почему оно такъ.

Стр. 328, строка 1 сн.

После слов: которое защищает г. Марков. *в ркп. А следует:* Я не стану приводить любимыхъ г. Марковымъ историческихъ доказательствъ на это — Рима и т. п. Чтобы всѣмъ существомъ убѣдиться въ томъ, стòитъ только изъ Тульской гимназіи переѣхать въ Ясно-Полянскую школу, изъ засѣданій Сената перейти на мирскую сходку.

Стр. 330, строка 18 св.

После слов: есть одно историческое воззрение! *в ркп. А следует:* Боже мой! что это за неплодотворная и праздная красивая болтовня! Мы ищемъ критеріума и не критеріума, а выраженія этого критеріума. Критеріумъ добра и правды всегда

лежалъ одинъ и тотъ же во всемъ человѣчествѣ. Въ различныхъ выраженіяхъ этаго критеріума въ исторіи педагогики мы пытаемся отыскать то общее начало, которое лежитъ и въ насъ.

Стр. 330, строка 12 сн.

Слова: и говорят..... очень просто. *в ркп. А подчеркнуты*

Стр. 330, строка 1 сн.

Вместо печатного текста, начиная от слов: почему явился Руссо *кончая:* его месте в истории. *в ркп. А значится:* почему этотъ же Руссо любилъ свободу и правду?

Историческое воззрѣніе говоритъ: и у отдѣльной личности нѣтъ критеріума, потому что она[1] бываетъ и шалуномъ-мальчикомъ, и либераломъ-поэтомъ, и практическимъ дѣятелемъ жизни. Это справедливо, но отчего же во всѣхъ этихъ фазахъ онъ всегда носитъ въ себѣ одинъ, хотя и можетъ быть не выраженный, но не измѣнный критеріумъ?

Стр. 331, строка 9 сн.

После слов: Но все эти места также *в ркп. А следует:* пропитаны духомъ историческаго воззрѣнія,

Стр. 331, строка 8 сн.

После слов: мы ограничимся разъяснением *в ркп. А следует.* несостоятельности историческаго взгляда относительно философскихъ вопросовъ и доказательствомъ несправедливости тѣхъ основныхъ положеній о необходимости прогресса, о воздвигающейся кучи, безъ объясненія причинъ этихъ явленій, на которыхъ строится историческій взглядъ.

Стр. 332, строка 8 св.

После слов: понятие прогресса и вера в него? *в ркп. Б (лл. 1—6 и коррект. гранки №№ 5 (bis)—6) следует текст, не вошедший в статью «Ясной Поляны»; автор, повидимому, не был им доволен и поэтому первоначально пытался внести в него некоторые исправления; следы этой работы сохранились в гранках его статьи, в виде орфографических исправлений, зачеркивания отдельных абзацов текста и внесения некоторых дополнений на полях корректур. Однако все эти изменения не удовлетворили автора, и он целиком исключил из печатного текста целый ряд страниц оригинала. Восстановляем эти зачеркнутые страницы по корректурным гранкам.*

⟨Г. Марковъ говоритъ: истинна находится только въ исторіи развитія. Историческое развитіе, слѣдовательно, есть законъ, вслѣдствіе котораго человѣчество постоянно двигается къ совершенствованію — прогрессъ. На этомъ основаніи г. Марковъ отвергаетъ всякій выводъ мысли, противорѣчащій историческому развитію; на этомъ основаніи онъ говоритъ, что школа не должна быть лабораторіей для опыта, но должна быть фабрикой

[1] *Вместо:* она *в рукописи ошибочно:* онъ

для приготовленія служителей историческаго развитія — прогресса. Мы сказали, что школы становятся хуже и хуже. Г. Марковъ восклицаетъ: хорошъ бы былъ прогрессъ! Мы сказали: потребность одного учить, а другаго учиться имѣетъ своимъ основаніемъ вложенную въ человѣка потребность къ равенству. Г. Марковъ говоритъ: потребность образовываться [1] имѣетъ своимъ основаніемъ потребность къ образованію — прогрессъ, — а остальное безполезная натяжка и т. д. и т. д. Всѣ наши пункты разногласія имѣютъ основаніемъ одну эту причину — вѣру въ прогрессъ. И ему, и всѣмъ кажется совершенно яснымъ.

Въ 12 кн[ижкѣ] жур[нала] Воспитаніе есть на двухъ страничкахъ ожесточенная статейка противъ насъ. Мы отвергаемъ педагогику, статейка же доказываетъ, что мы неправы потому, что педагогика идетъ впередъ, т. е. что въ ней есть прогрессъ, и что потому мы неправы. И всѣмъ это кажется ясно. Въ милліонѣ случаевъ разногласій, слово прогрессъ играетъ роль божества, уничтожающаго своимъ появленіемъ всѣ вопросы и сомнѣнія. Сколько разъ мнѣ случалось слышать и читать логичное разсужденіе, вдругъ, съ появленіемъ понятія прогресса, переходящее въ бездоказательную безсмыслицу, точно также какъ это бываетъ съ полусумасшедшими и фанатиками, вѣрующими въ столы, и вообще вѣрующими во что бы то ни было.

Что же такое это странное понятіе прогресса? Иногда произнося слово [2] прогрессъ, не опредѣляя ясно его значеніе, а разумѣя то экономическій, то политическій, то нравственный, то вещественный прогрессъ. Собственно же прогрессъ, съ которымъ мы имѣемъ дѣло, есть прогрессъ цивилизаціи, такъ, какъ понимаютъ его люди, опредѣленно выражающіеся и въ особенности историки. Для того, чтобы дать о прогрессѣ понятіе, котораго не имѣетъ о немъ большинство, я возьму опредѣленіе этого понятія у историка ⟨и авторитета⟩, у Маколея, котораго именно цитируетъ Г-нъ Марковъ какъ великаго человѣка, — его III главу I части.

Описывая въ этой главѣ положеніе Англіи въ 1685 [3] г., онъ заключаетъ, что во всѣхъ *разсмотрѣнныхъ имъ* отношеніяхъ, положеніе Англіи усовершенствовалось, т. е. произошелъ прогрессъ цивилизаціи, и въ концѣ главы онъ говоритъ: пріятно думать, что общественное мнѣніе въ Англіи, созрѣвая, сдѣлалось нѣжнѣе, и что въ продолженіи вѣковъ, мы стали не только мудрѣе, но и добрѣе. На это недоказанное положеніе можно, главное, замѣтить, что умнѣе и добрѣе стали Англичане на взглядъ Маколея, но не на взглядъ другаго, который умъ и доброту можетъ понимать иначе. Далѣе историкъ вну-

[1] *Вместо:* образовываться *в корр.:* образованія *Исправляем по ркп. Б.*
[2] *Слова:* слово *в корр. нет; восстановляем его по ркп. Б.*
[3] *В ркп Б и в корр. ошибочно:* 1655

шаетъ читателямъ, что недовольство настоящимъ и обращеніе къ прошедшему и будущему есть заблужденіе, похожее на заблужденіе путешественниковъ въ пустынѣ, впереди и сзади себя полагающихъ видѣть зеленые и прохладные оазисы. Историкъ упустилъ изъ виду то, что недовольство настоящимъ происходитъ не отъ призраковъ прошедшаго и будущаго, а отъ внутренняго сознанія несоотвѣтственности настоящаго съ вѣчными, присущими человѣку, требованіями красоты, добра и истины, и что обращеніе къ прошедшему и будущему происходитъ только вслѣдствіе этаго сознанія. Человѣкъ ищетъ равно въ прошедшемъ, настоящемъ и будущемъ того, что соотвѣтствуетъ его природѣ. Итакъ посмотримъ, въ чемъ видитъ историкъ прогрессъ и чѣмъ доказываетъ его. Вотъ содержаніе III главы. 1) Населеніе Англіи. Оно увеличилось. 2) Доходы Англіи, они увеличились. 3) Военное, морское и гражданскія учрежденія — какъ то, такъ и другое и третье, громадно увеличились. 4) Города всѣ увеличились. 5) Положеніе хлѣбопашества. Земля стала производить въ 10 разъ болѣе, лѣса свелись, дичь истреблена. 5) Металловъ стало выкапываться безъ сравненія болѣе. 6) Деревенское дворянство стало болѣе учено и стало болѣе путешествовать. 7) Духовенство получило большую силу и стало болѣе уважаемо. 8) Мелкихъ землевладѣльцевъ было гораздо болѣе, число ихъ уменьшилось. 9) Города увеличились такъ, что городское населеніе составило шестую часть всего населенія Англіи, — тогда какъ въ царствованіе Карла II-го только 4 города имѣли по 10 тыс. жителей. 10) Освѣщеніе въ городахъ было дурно. 11) Дороги были не хороши. 12) Почтъ и дилижансовъ и желѣзныхъ дорогъ не было. 13) Были разбойники по дорогамъ; почты не были устроены. 14) Газетъ не было. Книгъ было очень мало и надо было покупать и везти съ собой тѣ, которыя хотѣлъ читать. 15) Женщины высшаго круга были мало образованы и дѣлали орфографическія ошибки. Мужчины были также мало образованы и знали только хорошо латинскій языкъ. 16) Литература, которой, безъ сомнѣнія, занималось только высшее общество, была въ упадкѣ и безнравственна, между прочимъ, въ ней явился Шекспиръ. Наука была въ упадкѣ, но въ ней явились Беконъ и Ньютонъ. 17) Искусства были въ упадкѣ, но архитектура стояла на высокой, теперь не досягаемой степени. 18) Положеніе простаго народа. Объ этомъ отдѣлѣ Маколей говоритъ слѣдующее: великій критеріумъ положенія простаго народа есть величина заработной платы, и такъ какъ $^4/_5$ простаго народа были употребляемы въ XVII столѣтіи на хлѣбопашество, то въ особенности важно опредѣлить — какая была заработная плата хлѣбопашеству. Далѣе Маколей доказываетъ, что эта заработная плата была не болѣе 4 шиллинговъ въ недѣлю, тогда какъ теперь самая низкая составитъ 7 шиллинговъ. Историкъ видитъ въ этомъ прогрессъ. Разсматривая далѣе заработную плату на ману-

фактуры, онъ выводитъ тоже, что она была вдвое менѣе настоящей. Дѣтская работа, воспрещенная теперь, тогда не воспрещалась, говоритъ онъ. Пропорція бѣдныхъ, по его мнѣнію и весьма неопредѣленнымъ доказательствамъ, не увеличилась. Изъ всего этаго историкъ чувствуетъ себя въ правѣ сдѣлать выводъ, что прогрессъ цивилизаціи принесъ большія блага народу и улучшилъ его состояніе. Выводъ этотъ замѣчателенъ. Вотъ онъ. Рынокъ, на который деревенскій житель можетъ пріѣхать въ часъ времени, былъ прежде на разстояніи суточной ѣзды отъ него; улица, которая теперь представляетъ для мастероваго въ продолженіи всей ночи удобную прогулку, была, 160 лѣтъ тому назадъ, такъ темна послѣ захожденія солнца, что онъ не могъ бы видѣть своей руки, и такъ дурно мощена, что онъ постоянно былъ бы въ опасности сломать себѣ шею, и такъ дурно охранена, что онъ былъ бы въ серьезной опасности быть убитымъ и ограбленнымъ. Каждый каменьщикъ, падающій съ подмостокъ, каждый раздавленный телѣгой теперь можетъ быть перевязанъ, исправленъ съ такимъ искусствомъ, котораго 160 лѣтъ тому назадъ, не могъ купить за все свое состояніе Лордъ Ормондъ или богачъ Клейтонъ. Много страшныхъ болѣзней уничтожены наукой или изгнаны полицейскимъ присмотромъ. Продолженіе человѣческой жизни увеличилось по всему королевству и въ особенности въ городахъ. Въ 1685 г. умиралъ 1 на 23 жителя Лондона, теперь умираетъ 1 на 40. Различіе Лондона XIX стол. и XVII стол., въ гигиеническомъ отношеніи, болѣе чѣмъ различіе Лондона въ простое время во время холеры. Далѣе слѣдуетъ доказательство — смягченія нравовъ. Историкъ говоритъ, что тогда Англійскій народъ похожъ былъ на грубаго, легкомысленнаго школьника. Теперь онъ похожъ на утонченнаго и усовершенствованнаго человѣка. Далѣе, наконецъ, сравненіе съ пустыней, о которомъ мы говорили, въ которомъ внушается, что не надобно вѣрить чувству, возмущаемуся противъ настоящаго, и что чувство это есть заблужденіе. Такъ вотъ онъ, въ самомъ лучшемъ его опредѣленіи, тотъ прогрессъ, съ которымъ мы имѣемъ дѣло и который мы хотимъ яснѣе опредѣлить себѣ. Мы нарочно взяли это опредѣленіе у историка, представляющего авторитетъ для всего міра науки, но не для меня, имѣющаго дерзость обсуживать всѣ явленія и ничего не принимать на слово. Кромѣ того, мы выбрали это опредѣленіе прогресса и потому, что оно есть самое общее опредѣленіе и включаетъ въ себѣ всѣ другія.

[1]⟨Въ жизни, т. е. въ книжкахъ и разговорахъ, намъ случалось постоянно сталкиваться съ 4-мя различными, постоянно смѣшиваемыми понятіями прогресса. Всѣ 4 понятія находятся и въ Маколеевскомъ опредѣленіи: 1-е, прогрессъ государствен-

[1] *От слов:* Въ жизни, т. е. въ книгахъ *кончая:* сторонъ человѣческой жизни. *нет в корректуре. Весь этот зачеркнутый автором абзац мы восстанавливаем по ркп. Б.*

ный, т. е. что Россія или Англія становятся могущественнѣе сравнительно съ другими государствами. 2-е, прогрессъ духовный, т. е. что науки, искуства и нравственность становятся выше и сложнѣе. 3-е, прогрессъ благосостоянія людей вообще, преимущественно такъ называемаго простаго народа, составляющаго большую часть людей. 4-е, прогрессъ вообще, т. е. движеніе (не скажу, потому что неизвѣстно, впередъ или назадъ двигаемся мы), но движеніе всѣхъ сторонъ человѣческой жизни.⟩

Прогрессъ вообще или историческое развитіе — одно и тоже. Основная мысль его и выраженіе будетъ слѣдующее⟩:

Стр. 332, строка 15 сн.

Вместо слов: все попытки остановить..... истории — бесполезны. *в ркп. Б и корр. значится:* Не говоря уже о томъ, что самый выводъ приводитъ къ безразличію хорошаго и дурнаго въ дѣйствіяхъ человѣческихъ, приводить къ тому же восточному фатализму, который такъ презираютъ вѣрующіе въ прогрессъ.

Стр. 332, строка 10 сн.

После слов: говоритъ историкъ, *в ркп. Б и корр.:* и философъ

Стр. 332, строка 8 св.

После слов: с Англией нашего времени. *в ркп. № 2 и корр.:* (доказательства эти очень неосновательны и произвольны, какъ мы увидимъ впослѣдствіи.)

Стр. 333, строка 14 сн.

Вместо слов: свободные от суеверия прогресса, *в ркп. Б и корр.:* одаренные здравымъ смысломъ,

Стр. 333, строка 17 сн.

Вместо слов: историческую фантазию. *в ркп. Б и корр.:* философскую фантазію.

Стр. 333, строка 8 сн.

После слов: вообще во всем человечестве, *в ркп. Б и корр.:* т. е. движеніе къ совершенствованію,

Стр. 336, строка 4 св.

После слов: и вспоминать *в корр.:* или прочесть Риля сочиненіе Land und Leute. *Последняя фраза внесена автором на полях корректуры.*

Стр. 337, строка 8 св.

Вместо слов: В подтверждение моей мысли, *кончая:* верующими в прогресс. *в «Я. п.»:* Кроме того, это умозаключение объясняет мне совершенно то странное явление, что, несмотря на то, что прогресс не есть общий закон человечества, что, несмотря на то, что прогресс не ведет к увеличению благосостояния всего европейского человечества, несмотря на то, что $^9/_{10}$

народа противны ему, — прогресс продолжает быть восхищен и всё более и более распространяться. *Вся эта фраза, не имеющаяся в рукописи, была включена в текст «Я. п.» взамен указанных выше слов, исключенных по требованию цензуры.*

Стр. 338, строка 18 св.

После слов: в наискорейшем времени 40.000 франков *в ркп. Б и корр. следует:* Hôtel d'Europe par l'entremise de Chapel frères et C°.

Стр. 340, строка 6 св.

После слов: скажут мне наивные *в ркп. Б первоначально было написано:* кретины. *Затем это слово зачеркнуто и над строкой написано рукою Толстого:* люди.

Стр. 340, строка 16 св.

Слов: есть «Журнал для детей» *кончая:* для юношества и есть *в «Я. п.» нет; очевидно случайный пропуск.*

Стр. 340, строка 18 сн.

После слов: Тургенева, Державина. *в ркп. Б:* Филарета.

Стр. 340, строка 11 сн.

Вместо слов: надобно этому человеку *кончая:* своим человеческим потребностям. *в ркп. Б:* надобно потерять этому человѣку всё, что въ немъ первобытнаго и хорошаго.

Стр. 342, строка 10 сн.

Слов: и наконец Библия и Евангелие, *в «Я. п.» нет.*

Стр. 345, строка 2 сн.

После слов: это есть уменьшение его. *в ркп. Б (л. ⟨24⟩ 35) следует:* Малая часть приводитъ свои аргументы, мы приводимъ свои, съ тѣмъ большею смѣлостію, что на нашей сторонѣ $^9/_{10}$ народа. Вотъ наши аргументы. Но при этомъ я считаю нужнымъ возразить на то, что думаетъ бо̀льшая часть прогрессистовъ.

Продолжение текста не вошло в печатный текст «Ясной Поляны», вероятно, по цензурным условиям; мы печатаем его по ркп. Б (лл. 25—34 об.) и корр. №№ 16—19.

*По моимъ соображеніямъ желѣзныя дороги невыгодны для народа потому 1) что они стягиваютъ народонаселеніе въ городахъ, 2) уничтожаютъ лѣса, 3) возвышаютъ цѣну на хлѣбъ, 4) поощряютъ праздность.

1-е. Никто, я полагаю, не будетъ спорить въ томъ, что распространеніе желѣзныхъ дорогъ усиливаетъ, и безъ того только медленнѣе происходившее прежде стягиванье населенія въ городахъ. Никто, надѣюсь, не признаетъ это за благо. Что жъ дѣлать? [скажетъ] пожимая плечами политико-экономъ: это неизбѣжный законъ цивилизаціи. Эта одна невыгода выкупается большимъ количествомъ выгодъ — правильное раздѣленіе труда, болѣе производительный трудъ, скажетъ онъ. Я согласенъ, что трудъ будетъ болѣе производителенъ на фаб-

рикѣ, гдѣ пары дѣлаютъ стальныя перья, ежели мужикъ, пришедшій изъ деревни, будетъ работать тамъ при паровикѣ, чѣмъ если бы этотъ мужикъ выдергивалъ изъ гусей перья и чинилъ ихъ; но дѣло въ томъ, что мужику этому не нужны стальныя перья, и въ его деревнѣ достаточно однаго гусинаго пера на всю деревню. Заработная плата его пойдетъ по трактирамъ, желѣзнымъ дорогамъ и, если частію возвратится домой, то превратится тамъ въ тѣ же первобытныя, а не мануфактурныя произведенія земли. Онъ купитъ корову, срубъ, лошадь, но только не перо, но даже не ситецъ, не сукно. Произведенія его труда останутся въ городѣ. Въ Ярославлѣ, Владимірѣ и другихъ губерніяхъ беременныя бабы косятъ и пашутъ, потому что мужья ихъ праздно стоятъ на углахъ извощиками или баньщиками, мочалками растираютъ спины прогрессистовъ. Я согласенъ, что трудъ его въ деревнѣ былъ менѣе производителенъ въ извѣстномъ смыслѣ, менѣе далъ бы денегъ; но деньги и не нужны для сельскаго населенія; но трудъ его, какъ бы онъ мало производителенъ не былъ, оставаясь дома, былъ бы выгоденъ для благосостоянія его семейства. Я опоздалъ на биржу и даю ему, извощику, цѣлковый за полверсты; мнѣ это очень выгодно, потому что это мое раннее присутствіе можетъ для меня выручить тысячи, — но для деревни, въ которую извощикъ привезетъ этотъ цѣлковый, онъ ни на волосъ не можетъ прибавить благосостоянія. Взамѣнъ потеряннаго работника въ продолженіе года или больше, сельское населеніе получаетъ извѣстную сумму денегъ; на деньги эти оно не пріобрѣтаетъ никакихъ предметовъ промышленности, — они ему не нужны, — а пріобрѣтаетъ только на той же землѣ, безъ помощи отсутствовавшаго сына, выращенную скотину или лѣсъ. Сельское населеніе ничего не выиграло, выигралъ только я — успѣхомъ времени на биржу. Ежели бы не было этого извощика, я бы потерялъ время для выгодной операціи, а лишній бы работникъ оставался въ сельскомъ населеніи и произвелъ бы хоть лишнюю четверть хлѣба, или лишнюю скотину, или вырѣзалъ бы хоть пѣтушка на князекъ своей избы, или отгребъ бы снѣгъ отъ ея оконъ, и ѣлъ бы этотъ же самый хлѣбъ, произведенный землею, только не перевезенный изъ Саратова въ Москву. Точно тоже случится и со всякимъ другимъ мастеровымъ, изъ деревни пришедшимъ въ городъ. Взамѣнъ своего труда, котораго онъ лишитъ деревню, онъ принесетъ изъ города только деньги, и рѣдко-рѣдко эти деньги употребляются на пріобрѣтенія произведенія промышленности и торговли: ситцевая рубаха, фабричное сукно, гармоника, чай, сахаръ. Но новыя потребности эти не улучшаютъ быта населенія, въ чемъ согласится каждый: посконная рубаха, тканая дома, прочнѣе, теплѣе, прохладнѣе, пріятнѣе на тѣлѣ и даже красивѣе ситца и холстинки. Домашнее сукно опять прочнѣе и вообще лучше того фабричнаго сукна, которое купитъ мужикъ. Чай, сахаръ,

табакъ, еще не составляющіе потребности большинства, не прибавятъ здоровья и благосостоянія, какъ и вообще всѣ привычки и потребности, вынесенныя изъ города. Повторяю еще разъ: намъ нельзя, какъ Англичанамъ, высчитывать благо желѣзныхъ дорогъ для народа по количеству удешевленныхъ необходимыхъ Англійскому пролетарію предметовъ торговли и промышленности. Тамъ этотъ мнимо-свободный человѣкъ уже окончательно оторванъ отъ прямыхъ отношеній съ природой, — онъ ничего не имѣетъ своего отъ первобытныхъ произведеній природы и все долженъ купить деньгами, начиная отъ жилища, топлива и пищи, до одежды и удовольствія. Тамъ удовлетвореніе потребностей соразмѣрно съ высотою заработной платы, и тамъ для человѣка, поставленнаго въ среду мануфактурныхъ и торговыхъ переворотовъ и лишеннаго возможности удовлетворенія прямыхъ первобытныхъ потребностей, — потребности промышленныя возрастаютъ соразмѣрно съ успѣхами прогресса вообще и желѣзныхъ дорогъ въ особенности. Но у насъ заработная плата не имѣетъ никакого вліянія на увеличеніе благосостоянія сельскаго населенія, потому что сельское населеніе, имѣя возможность со своей земли удовлетворять всѣмъ своимъ потребностямъ, стоитъ совершенно независимо отъ успѣха прогресса желѣзныхъ дорогъ, и не смотря на увеличеніе желѣзныхъ дорогъ, потребности сельскаго населенія нисколько не увеличиваются, сельское населеніе только вслѣдствіе того теряетъ съ каждымъ днемъ больше и больше своихъ членовъ, становящихся въ условія зависимости отъ своихъ потребностей англійскаго работника. Увеличеніе городовъ потому выгодно только для людей общества, въ смыслѣ такъ называемаго образованнаго общества, а не выгодно для народа. Оно выгодно для домовладѣльцевъ, для трактирщиковъ, откупщиковъ, лавочниковъ и т. д. Я не буду говорить уже о сравнительномъ физіологическомъ и нравственномъ здоровьѣ городскаго и сельскаго населенія, это слишкомъ избитая и всѣмъ извѣстная истина. Стоитъ только на минуту забыть политическую экономію, чтобы несомнѣнно убѣдиться въ безъусловномъ злѣ, производимомъ увеличеніемъ городовъ. Стоитъ только подумать о необработанныхъ, невоздѣланныхъ по недостатку рукъ поляхъ Россіи, о разваливающихся и бѣдныхъ по недостатку рукъ жилищахъ народа, о сверхъестественномъ трудѣ, который несутъ по деревнямъ женщины, потому что мужья уходятъ въ города, и вспомнить, что̀ дѣлаетъ сельское населеніе, стянутое въ городахъ. Извощики, лавочники, половые, банщики, разнощики, нищіе, писцы, дѣлатели игрушекъ, кринолинъ и т. п. — всѣ эти, очевидно, пропавшіе для народа руки, трудятся только для того, чтобы дать выгоды поклонникамъ прогресса, эксплуатирующимъ народъ и этихъ людей.

2-е. Въ дѣлѣ уничтоженія лѣсовъ, тоже насъ утѣшаютъ

политико-экономы. Я читалъ даже такія разсужденія, что лѣса нельзя сохранить иначе, какъ уничтоживъ ихъ. Но какіе бы парадоксы ни изобрѣтало корыстолюбіе прогрессистов[1] для утѣшенія насъ, мы всѣ, отъ мала до велика, отъ народа до царя, не можемъ безъ жалости и какого-то еще непріятнаго чувства, похожаго на раскаяніе, не можемъ видѣть срубленнаго большого дерева, не говоря уже о тяжеломъ чувствѣ, которое возбуждаетъ въ насъ видъ знакомаго намъ срубленнаго лѣса. А благодаря желѣзнымъ дорогамъ и пароходамъ каждый изъ насъ уже разъ 20 испыталъ это тяжелое чувство. Я 17 лѣтъ тому назадъ жилъ въ деревнѣ, въ 40 верстахъ отъ Казани, на рѣкѣ Мёшѣ, — дичи было столько, что каждый неумѣлый мальчикъ могъ набить утокъ и зайцевъ столько, что не донесетъ. Мужики топили дровами, за которыя они ничего не платили, строились также изъ лѣсу, въ который имѣли право въѣзда. Нравы мужиковъ были таковы, что пріѣдешь на лошади въ деревню, мужикъ накормитъ и сѣдока и лошадь, не зная и не спрашивая откуда, и оскорбится, ежели ему предложатъ плату. Въ нынѣшнемъ году, послѣ 17 лѣтъ, я былъ въ Казани, — дичи и рыбы совершенно нѣтъ: дичь вывелась, потому что сведены лѣса, а рыба распугана пароходами въ морѣ и Волгѣ. Сажень дровъ, стоившая 2 р., стоитъ 10 р. Мужики топятъ соломой и за лѣсомъ на постройку ѣздятъ уже не въ свой боръ, а за 50 верстъ на пристань Волги. Ежели заѣдетъ чужой человѣкъ въ деревню, то его не примутъ уже, а приметъ мужикъ-харчевникъ, который потребуетъ 25 к. за порцію. 17 лѣтъ тому назадъ я ѣхалъ въ Казань 7 дней, теперь я ѣхалъ два. — Это, правда, мнѣ было очень пріятно на пароходѣ, и содержателямъ парохода должно быть очень пріятно, потому что пароходовъ на Волгѣ больше, чѣмъ грибовъ, и каждый день нарастаютъ еще новые, слѣдовательно, выгоды получаются огромныя, и всѣ съ радостію привѣтствуютъ прогрессъ пароходовъ. Откуда-жъ были эти выгоды? Ежели улучшилось благосостояніе мое, какъ пассажира, и содержателей пароходовъ, — то на чей счетъ оно улучшилось? Очевидно, на счетъ всего богатства,[2] первобытнаго богатства края и тѣхъ людей, которые непосредственно связаны съ краемъ — на счетъ народа. Мы не замѣчаемъ этаго только потому, что тѣ, которымъ стало лучше, звонятъ въ колокола о своемъ улучшеніи; въ рукахъ ихъ находится главный соучастникъ прогресса — книгопечатаніе, а тѣ, которымъ стало хуже — молчатъ и терпятъ. Интересующихся этимъ вопросомъ я прошу про-

[1] *Слова:* корыстолюбіе прогрессистовъ *взяты из ркп. Б (л. 28 об.).*

[2] *После слов:* на счет всего богатства *в ркп. Б (л. 29) зачеркнуто:* приволжскаго крестьянства, которому стало хуже ⟨потерявъ лѣса⟩ и которое само сознаетъ это. *Вместо этой неотделанной и зачеркнутой фразы Толстой над строкой написал карандашом новый окончательный текст:* первобытнаго богатства..... на счетъ народа.

честь сочиненіе Риля: «Земля и люди», и потому самъ не вхожу въ дальнѣйшія соображенія объ этомъ предметѣ. Замѣчу только одно: найдись въ Россіи новые золотые пріиски, можно купить и завести пароходство еще болѣе сильнѣйшее на Волгѣ; но ничто уже не можетъ возвратить вѣковые лѣса, истребленные желѣзными дорогами и пароходами.

3-е. Прогрессисты[1] постоянно утѣшаютъ насъ, что съ распространеніемъ путей сообщенія у насъ въ Россіи уравняются, но въ большинствѣ случаевъ, для массы народа, для земледѣльцевъ, возвысятся цѣны на хлѣбъ. Да этаго никому не нужно, кромѣ какъ меньшинству большихъ владѣльцевъ, тѣхъ же прогрессистовъ. Народъ всегда только объ одномъ молитъ Бога, чтобы вездѣ было больше хлѣба. Изобиліе и дешевизна хлѣба даетъ ему возможность содержать больше скотины, выкуривая больше вина, удовлетворять рѣшительно всѣмъ своимъ потребностямъ. Пути сообщенія, возвысивъ цѣны на хлѣбъ, будутъ содѣйствовать его выпуску заграницу, а изъ-за границъ все таки ничего намъ не привезутъ, что̀ бы было нужно крестьянину, нѣшто одну косу, которая и до желѣзныхъ дорогъ обходилась ему дешево. Жилища, орудія, одежда, опять все у него свое, и лучше или хуже только отъ того, что много ли у него лѣсу, земли и работниковъ. Возвышеніе цѣнъ на хлѣбъ опять нужно только для высшаго класса, а не для большинства, для народа.

4. Желѣзные дороги поощряютъ праздность. Мнѣ всегда казалось, что политико-экономическія соображенія не могутъ быть справедливы, основываясь на однихъ матеріальныхъ условіяхъ, что весьма часто психологическія явленія разрушаютъ правильность всѣхъ матеріальныхъ соображеній. Казалось бы такъ ясно, что легкость путей сообщеній должна бъ была способствовать только равномѣрному размѣщенію труда и богатства. Что время должно бъ выигрываться тѣмъ, что работникъ, шедшій въ Москву три дня, ѣдетъ теперь 5 часовъ; что для барки, для которой прежде нужно было 200 бурлаковъ, теперь нужно только 10 или 20 человѣкъ. Кажется, какая выгода экономіи силъ, а въ дѣйствительности нѣтъ никакой выгоды, а скорѣе убытокъ. Тотъ самый работникъ, который теперь, поддаваясь искушенію легкости способа передвиженія, ѣдетъ въ Москву искать работу и черезъ недѣлю возвратится назадъ, не потерялъ бы этихъ двухъ дней переѣзда, ежели бы не было искушенія желѣзной дороги. Онъ нашолъ бы работу и дома. Работа эта принесла бы ему меньше денегъ, но онъ не потерялъ бы времени переѣзда. Такихъ безполезно переѣзжающихъ работниковъ желѣзныя дороги порождаютъ тысячи; такъ что ежели выигрывается время переѣзда для тѣхъ

---

[1] *Против слов:* 3-е. Прогрессисты *в ркп. Б (л. 30 об.) на полях карандашом поставлен знак вопроса.*

работниковъ, которые необходимы, то теряется несравненно болѣе въ тѣхъ работникахъ, которые переѣзжаютъ безъ необходимости. Купецъ, который прежде подумалъ бы долго прежде, нежели везти свой товаръ лямкой или гужомъ, везетъ его смѣло посредствомъ пара, и товаръ этотъ, въ различныхъ видахъ и принадлежа различнымъ хозяевамъ, переѣзжаетъ взадъ и впередъ по той же дорогѣ. В старину, до желѣзныхъ дорогъ, наши отцы и дѣды цѣлыя жизни проживали на одномъ мѣстѣ, плохо-ли, хорошо-ли трудясь въ своей родинѣ, вокругъ мѣста своего жительства, и жизнь ихъ оставляла рѣзкіе опредѣленные слѣды: дома,[1] сады, хозяйства и т. п. Въ наше время удобство желѣзныхъ дорогъ дѣлаетъ то, что всякій благоразумный русскій, съ извѣстными привычками, ѣдетъ въ Швейцарію, Флоренцію и на Рейнъ и тамъ проживаетъ доходы русской земли. Время, проведенное въ дорогѣ: пѣшкомъ, по почтѣ или въ вагонѣ, есть время, вычеркнутое изъ жизни, неплодотворное ни для себя, ни для общества. Старики наши долго собирались и молились Богу, чтобъ ѣхать въ дорогу за 1000 верстъ и, съѣздивши одинъ разъ въ жизни, уже оставались дома до самой смерти. Я повѣрялъ это на близко знакомыхъ мнѣ людяхъ, и каждый можетъ повѣрить это, что ежели счесть дни, проведенные въ дорогѣ нашими отцами, то выйдетъ, что у насъ, благодаря удобству желѣзныхъ дорогъ, вдвое, если не втрое, такихъ потерянныхъ дорожныхъ дней. Прежде я ѣздилъ изъ Твери въ Москву въ 24 часа и устроивалъ такъ дѣла, что ѣздилъ только разъ въ годъ, такъ что въ годъ у меня было потерянныхъ только двое сутокъ. Теперь, по желѣзной дорогѣ, невольно поддаваясь ея искушеніямъ, я ѣзжу, самое малое, 10 разъ, — положимъ еще меньше, 5 разъ, и у меня потерянныхъ 5 разъ по 6, туда и назадъ по 12, итого 60 часовъ вмѣсто 48. Нужно счесть при этомъ еще, что прежде у меня было только разъ въ годъ потерянное время зборовъ, отъѣзда и пріѣзда, теперь у меня этихъ зборовъ бываетъ 5 разъ. Это наблюденіе можно провѣрить какъ надъ дворяниномъ, купцомъ и чиновникомъ, такъ (и надъ) мѣщаниномъ и крестьяниномъ. Это наблюденіе можно провѣрить и надъ всею массою[2] населенія. В 1830-хъ годахъ въ данную минуту находилось по всей Россіи въ процессѣ передвиженія, т. е. людей, потерянныхъ для работы въ данную минуту, безъ сомнѣнія, менѣе, чѣмъ въ 1862 г., при настоящемъ развитіи желѣзныхъ дорогъ и пароходства. Это положеніе, безъ сомнѣнія, не доказано; но наблюденія мои подтверждаютъ его, и я надѣюсь, что люди, имѣющіе способность наблюдать непосредственно явленія жизни, подтвердятъ его. Паровые пути сообщенія, выгадывая время, должны бы были уменьшать движеніе товаровъ и народа; мы же посто-

---

[1] *После слова:* дома *в корр. зачеркнуто:* леса *и сверху надписано:* сады
[2] *Вместо:* массою *в корр.:* малого. *Исправляем по ркп. Б (л. 33).*

янно и вездѣ видимъ противоположныя явленія: чѣмъ больше развиты пути сообщенія, тѣмъ больше въ каждую данную минуту народа и товара находится въ процессѣ передвиженія, т. е. потеряно для производительности. Соглашаясь съ этимъ, мнѣ скажутъ, можетъ быть, что хотя и болѣе празднаго народа въ дорогахъ, за то народъ этотъ, постоянно передвигаясь, производительнѣе работаетъ и дешевле пріобрѣтаетъ предметы своихъ потребностей. О ненужности для народа мануфактурныхъ предметовъ я говорилъ уже, а для того, чтобы производительнѣе работать, я не вижу никакой надобности работникамъ и купцамъ летѣть по 60 верстъ въ часъ изъ Москвы въ Петерб[ургъ], изъ Петерб[урга] въ Полтаву и обратно. Ежели вы изобрѣли средства для усиленія производительности рабочихъ силъ, наприм., паровую съ каменнымъ углемъ пильню, мельницу, пахальную или косильную машину, почему же намъ не привезти эту машину именно туда, гдѣ работа тратится даромъ, въ среду работниковъ, и для чего тутъ нужны паровозы, желѣзныя дороги, съ самымъ серіознымъ лицомъ и съ значительнымъ видомъ мчащіе вагоны косынокъ, кринолиновъ, фортопьянъ, мебели и работниковъ, для произведенія всѣхъ этихъ предметовъ. Надобно быть съумасшедшимъ или политическимъ экономомъ для того, чтобы понять, почему народъ будетъ счастливѣе, ежели съ быстротою молніи будутъ лѣтать изъ города въ городъ вагоны съ праздными чиновниками и дворянами, купцами, наровящими сорвать процентикъ съ каждаго зерна, прошедшаго чрезъ ихъ руки отъ земледѣльца къ горожанину, и чиновниками, отыскивающими мѣсто въ администраціи, съ плотниками и каменьщиками, ѣдущими строить дома тѣмъ же чиновникамъ, съ баньщиками, половыми, извощиками, разнощиками и солдатами, и съ товарами всякаго разбора, опять таки для тѣхъ же дворянъ, купцовъ, чиновниковъ и людей, отрываемыхъ отъ народа. Какъ бы быстро не лѣтали эти вагоны, для народа отъ нихъ ничего не прибавляется. Только съ каждымъ годомъ и съ каждымъ часомъ отрываются все болѣе и болѣе люди изъ народа, втягиваются въ движеніе прогресса и дѣлаются участниками его, въ смыслѣ вытягиванія сока изъ народа, изъ занятыхъ классовъ.

Я бы могъ привести еще много и много аргументовъ, какъ противъ желѣзныхъ дорогъ, такъ и противъ машинъ, въ особенности въ смыслѣ упадка вслѣдствіе ихъ физической и нравственной силы человѣчества; но я ограничусь этими и возвращусь опять къ 1-му аргументу противъ прогресса цивилизаціи, именно тому, что народъ не хочетъ его.

Стр. 345, строка 20 св.

Вместо слов: что эти люди..... поколения этих диких, *в ркп. Б:* что Кирилы, Вавилы и Юхваны, и цѣлыя поколѣнія этихъ Юхвановъ,

Стр. 345, строка 18 сн.
Вместо слова: работников *в ркп. Б:* Юхвановъ

Стр. 346, строка 19 св.
После слов: художественные произведения *в ркп. Б следует:* (Венера Милосская, Библія, Иліада, русскія пѣсни (и легенды))

Стр. 346, строка 9 сн.
После слов: доказать прежде и то, и другое. *в ркп. В следует:* а потомъ анализировать законы цивилизаціи.

Стр. 346, строка 5 сн.
После слов: возстающий против *в ркп. В зачеркнуто:* всякихъ дедуктивныхъ и

Стр. 346, строка 3 сн.
После слов: заключается в прогрессе цивилизации. *в ркп. В следует зачеркнутая автором фраза:* Онъ говоритъ о распредѣленіи богатства, но ничего не говоритъ о распредѣленіи образованія.

Стр. 347, строка 9 св.
После слов: цивилизации решенным. *в ркп. В следует:* Мы находимъ во всѣхъ это вѣрованіе, только какъ вѣрованіе. И поэтому не удовлетворяемся какъ воспитаніемъ дьячка, бьющаго ученика за то, что онъ не учитъ наизусть безсмыслицу, такъ и воспитаніемъ Гимназіи съ изученіемъ Географіи и Исторіи, не удовлетворяемся и воспитаніемъ Университета, не удовлетворяемся и самымъ высшимъ Европейскимъ воспитаніемъ. Дьячокъ готовитъ ученика въ чтецы псалтыря и оправдываетъ свое ученіе по мѣрѣ своихъ умственныхъ силъ. Гимназія и Университетъ готовятъ чиновниковъ и тоже оправдываются по мѣрѣ умственныхъ силъ. Высшее европейское воспитаніе готовитъ будущаго члена прогресса и тоже оправдывается по мѣрѣ своихъ силъ... И я признаю за каждымъ изъ этихъ родовъ воспитанія свое право историческое, но столь же мало убѣжденный въ истинѣ дьячковска[го] воспитанія, сколько и въ необходимости прогресса, я ищу основанія общечеловѣческаго воспитанія.

Стр. 347, строка 15 сн.
После слов: оснований на такое право и *в ркп. В зачеркнуто:* признаемъ только философскія или религіозныя основанія достаточными.

Стр. 347, строка 12 сн.
Вместо слова: Далай-ламу. *в ркп. В:* Брама.

Стр. 348, строка 1 св
После слов: ежели открытие *в ркп. В:* (новыхъ) законовъ

Стр. 348, строка 16 св.

После слов: в своей ошибке. *в ркп. В зачеркнуто:* приводить историческія доказательства для фил[ософской] мысли.

Стр. 348, строка 5 сн.

После слов: пред другими школами: *в ркп. В следует:* не матерьяльныя средства, какъ то доказываютъ другія школы.

Стр. 349, строка 5 св.

Вместо слов: высказать недосказанное *в ркп. В:* досказать непонят[ое]. И въ этомъ-то лежитъ сущность разногласія.

Стр. 349, строка 15 сн.

Вместо слов: ненужные газы. *в ркп. В:* ненужный азотъ.

Стр. 349, строка 8 сн.

После слов: может быть, неправильно, *в ркп. В:* глупо

Стр. 350, строка 3 св.

Вместо слов: непонятливость? *в ркп. В:* непонятная аберрація.

Стр. 350, строка 7 св.

Вместо слов: необходимо определение образования, *в ркп. В написано и зачеркнуто:* представляются слѣдующіе факты и вопросы.

1862-й годъ

ДНЕВНИК

Ясно-Полянской школы.

За 1862-й годъ —

Начался съ 26 февраля[1]

Февраль 26. Понедѣльникъ

Стар[шій] к[лассъ]. — Математика.

Морозовъ былъ усланъ (надо останавливать игранье). Игн[атка], Ром[ашка], Дан[илка], Ѳок[ановъ]. Задачэ уравненія — бассейнъ. Очень хорошо. Уничтоженіе знаменателя такъ и не поняли, отъ торопливости. Вл[адиміра] Ал[ександровича]. Сокращали и приводили къ одному знаменателю отлично. Задалъ сложную задачу тройнаго правила.

Въ млад[шемъ] к[лассѣ]. Писаніе.

Начался урокъ съ 8 часовъ и продолжался до 11 часовъ — отступленіе отъ росписанія, по случаю поздняго прихода на классъ учителя математики. Много написали: Румянцевъ и Кирюшка изъ Русской Исторіи, а прочіе изъ Св[ященной] Исторіи В[етхаго] З[авѣта]. — Румянцевъ отлично написалъ, какъ въ изложеніи, такъ и орфографически, Кирюшка — дурно. Прочіе очень обыкновенно. Каллиграфія въ упадкѣ; замѣчено Граф[омъ] обратить на это вниманіе. Да, я боюсь за себя, потому самъ не далекъ.

Въ Приготов[ительномъ]. Механ[ическое] Чтеніе.

Всегда велось обыкновеніе этотъ урокъ вести сообразно его назначенію. Я же далъ имъ читать съ разсказомъ. Хрусловъ, Матвѣева и Влади-

---

[1] *Общее заглавие «Дневника» и заголовок первой записи от 26 февраля писаны рукою учителя П. В. Морозова; текст записи о математике — автограф Толстого; две следующие записи (о писании и чтении) сделаны Морозовым.*

міровъ читали изъ хрестоматіи «О Владимірѣ, сынѣ Святослава» — разсказали порядочно. Солдатиковъ, Матвѣевъ, Фролковъ, Гавриловъ и Ермилова «О Матвѣѣ» изъ книжекъ Ясной Пол[яны]. Всѣ разсказывали прекрасно. — Остальные — сказски Худякова и Аѳан[асьева], которыя разсказываютъ теперь ужь безъ затрудненія.

Млад[шій] к[лассъ] и Пригот[овительный]. Св[ященная] Исторія.

---

[1] Разсказывали изъ Новаго Завѣта «О женѣ Самарянкѣ, Чудесный ловъ рыбы и Нагорной проповѣди Іисуса Хр[иста]. — Всѣ, исключая самыхъ меньшихъ, разсказывали. Спутываются иногда въ послѣдовательности.

Млад[шій] к[лассъ]. Математика.

---

[2] Попробовавъ всѣхъ вмѣстѣ, но меньшіе — не только меньшіе, но и 2-е отдѣленіе страшно слабы — механизмъ и только. Одна изъ главныхъ трудностей — находить случаи дѣленья и узнавать части неозначенныя. — Робки и скучливы до невозможности. Механически дѣлаютъ дѣйствія съ дробями. Келлеръ занимался славно съ частью 1-го отдѣленія.

Математика, самые младшіе

Началъ съ дѣленья — не знаютъ и боятся меня — умноженье, вычитанье, сложенье, нумерація — тоже. Механизмъ въ формахъ сознанія. Я былъ обманутъ. Поручилъ Ромашкѣ. Онъ велъ классъ необычайно-спокойно, толково и не скучно. Самъ выдумывалъ задачи изъ жизни и недурно. —

П[етръ] В[асильевичъ] прошу — заставляйте изъ старшаго класса по перемѣнкамъ учить математикѣ младшихъ. Ежели я не приду, [3] *присылайте ихъ — очередныхъ учителей — ко мнѣ за наставленіемъ. — Переплетчикъ.*

Приготов[ительный] к[лассъ]. Писаніе.

Въ этомъ классѣ прежде писали лучшіе ученики изъ Св[ященной] Исторіи В[етхаго] З[авѣта], а худшіе подъ диктантъ. Нынѣ измѣнили старой привычкѣ; всѣ писали соч[ин]енія; темы для этихъ сочиненій выбирали сами произвольно. *Владиміровъ*, *Михѣевъ* и *Гавриловъ* удовлетворительно написали съ немалыми орфографическими ошибками. Остальные — что-то написали, кажется сносное по ихъ смыслу.

---

[1] *Запись из нов. завета, судя по почерку, сделана свящ. К. Пашковским.*
[2] *Две записи о математике под ряд, кончая запиской на имя Петра Васильевича Морозова — автограф Толстого, дальше — рука Морозова.*
[3] *В подлиннике это слово по ошибке повторено дважды.*

Въ стар[шемъ], млад[шемъ] и пригот[овительномъ] 1-го отд[ѣленія]. Чтеніе.

Для чтенія давалъ, кому что нравится. Мальчики стар[шаго] к[ласса] читали изъ русской исторіи съ большею охотою; только Исторію Погодина скучновато. 2-го отд[ѣленія] ученики книжку Св[ященной] Исторіи, а прочіе разныя книжки. Всѣ вообще читали и разсказывали съ охотою.— Предложено Граф[омъ] разнообравить чтеніе.

Февраль 27. Вторникъ.

Стар[шій] к[лассъ]. Математика.

[1] Задачи изъ планиметріи — очень плохо. — Забыли много и могутъ забыть.

Младшій классъ. Писаніе.

Писали двое изъ Русской Исторіи, написали достаточно, прочіе изъ Св[ященной] Исторіи тоже со смысломъ. Думаю, помогло имъ вчерашнее чтеніе по книгѣ изъ Священной Исторіи. Потому что и нынѣ многіе съ дракой хватались за эту книжку.

Пригот[овительный] обоихъ отд[ѣленій]. — Чтеніе.

Кучками продолжали чтеніе Матвѣя. Нѣкоторые, и самые худшіе, «Сказски» Худякова. Всѣхъ заставлялъ разсказывать, и всѣ разсказывали порядочно.

Стар[шій] к[лассъ]. Постеп[енное] чтеніе.

Сами попросили себѣ читать изъ Русской Исторіи. Когда я посмотрѣлъ, о чемъ они будутъ читать, то увидалъ, что они не стали продолжать того, на чемъ я остановился съ ними въ разсказѣ оной, а нашли то, о чемъ имъ слѣдуетъ писать.

Пригот[овительный] к[лассъ]. — Писаніе.

Ученики перваго отд[ѣленія] приготовительнаго класса, нѣкоторые изъ 2-го отдѣленія, писали изъ Св[ященной] Исторіи. Хорошо запомнили послѣдовательность, но грамматика страдаетъ. Худшіе ученики писали подъ диктантъ.

Приказано Гр[афомъ] разнообравить писаніе: день изъ Св[ященной] Ист[оріи], другой разныя сочиненія, выдумываемыя ими самими.

[1] *Запись о математике — автограф Толстого, дальше — рука Морозова.*

Младшій классъ.—Математика.[1]

Густавъ Өедоровичъ.
Данилка велъ матем[атику] хуже другихъ.

Черченіе и Рисованіе.

Черченіе.

Es wurde die Seitenansicht des Schultisches gezeichnet.[2]

Рисованіе.

Младшій классъ и приготовительный Классъ: Матвѣевъ, Солдатиковъ, Владимировъ взяли новыя тетради.

[Рисунок пером.]

[3] Русская Исторія

Этотъ предметъ для меня столько же знакомъ, какъ и для моихъ слушателей. Поэтому я прежде самъ прочту, а если не придется прочесть, то я беру живьемъ — руководства Водовозова или Погодина и прямо объясняюсь съ своими слушателями по книжкѣ. Во время нынѣшняго урока былъ Графъ; и я ужасно конфузился читать даже что еслибъ пришлось мнѣ разсказывать читанное, то право, къ стыду моему, я бы сталъ въ тупикъ. Мальчики всѣ разск[азали].

28 Февраля. Среда.

Стар[шій] к[лассъ]. Математика.

[4] Задачи изъ правила смѣшенія. Я запутался. Алгебраически хуже. —Полезно задавать задачи показавъ впередъ рѣшеніе. —

Млад[шій] к[лассъ]. Писаніе.

Самъ я пришелъ въ классъ по зову. Засталъ мальчиковъ занятыми своимъ дѣломъ по распоряженію Графа, который пришелъ еще до назначенныхъ часовъ въ росписаніи. — Румянцевъ писалъ изъ Русской Исторіи хорошо и много. Банникова, Фокановъ и Ждановъ — изъ Св[ящен-

[1] *Запись о математике с обращением к Густаву Федоровичу Келлеру — автограф Толстого, следующая немецкая запись о черчении и рисовании, с рисунком, сделана Келлером, дальше — рука Морозова.*

[2] [Рисовали внешний вид школьного стола.]

[3] *Вся эта запись сделана рукою Морозова.*

[4] *Запись о математике — автограф Толстого; дальше — рука Морозова.*

ной] Исторіи — тоже писали порядочно съ немногими грамматич[ескими] ошибками. —

Приготов[ительный] К[лассъ]. Чтеніе.

Всѣ читали и разсказывали: Хрусловъ, Рѣзуновъ изъ Русской Исторіи, Осиповъ изъ Св[ященно]й Исторіи. Прочіе продолжали читать «Матвѣя». Плохіе чтецы — сказски. Безъ исключенія всѣ разсказали. Вчера еще пріѣхалъ новый школьникъ, сынъ Священника — Димитрій Сахаровъ, который знаетъ читать и не много писать.

Млад[шій] Классъ. Математика.

Задача изъ правила смѣшенія. Я запутался, но потомъ разобрался. Ариѳметич[ески] много легче. Надо⟩[1]

1) Задача: Ein Kaufmann hat 600 A[rschin] Tuch. [2]

Кириллъ купилъ: $^1/_4$ А. 2 Р. 50 к. стоитъ.
Дунькѣ купила: 50 А. 5 Р. 15 к.
Купѣцъ далъ Дуньки два Аршина, которые ничего не стоитъ.
Васкѣ купилъ что осталось.
Все сукно которое купѣцъ продавалъ, онъ за него взялъ 2400 Рублей.
Сколько Аршинъ Васька взялъ, сколько денегъ заплатилъ за каждый Аршинъ? и т. п.

⟨2 Задача.

Въ бочкѣ было 2550 кружекъ.
Дунька взяла $^2/_8 + 150$ Кружекъ
Васька взялъ $^1/_5$, Тараска взялъ $^1/_{12} + 50$ Кружекъ и т. д.⟩

Стар[шій] к[лассъ] и приготов[ительный]. Писаніе.

Изъ Старшаго класса трое писали изъ Св[ященной] Ист[оріи] Нов[аго] Завѣта; а трое изъ Русской Исторіи. Богдановъ дописалъ изъ Св[ященной] Исторіи. Вообще писали лѣниво.

Младшіе ученики писали сочиненія и переписали на бумагу. Всѣ почти написали о масляницѣ.

[1] *Вся запись — автограф Толстого — зачеркнута и отнесена чертою к предыдущей записи; дальше, до конца записи о математике, русско-немецкий текст писан рукою Келлера. Следующая запись о писании — рукою Морозова.*

[2] [У купца 600 аршин сукна.]

[1] Старший классъ. Сочиненья.	2-й классъ, математ[ика]. Черновъ.
Писали сочиненья — всё о театрѣ. Васька — о томъ, что бы онъ сдѣлалъ, коли бы попался въ плѣнъ. — Радуются на тетради — надо поддерживать эту охоту. Пожалуйста Петръ Васильичъ! — Ром[ашка] о ученьи. Кир[юшка] ни на шагъ не уступалъ Успенскому, — въ Андр. безсчастномъ. —	Черновъ плохо задаетъ задачи. Надо преостановиться въ дробяхъ и больше рѣшать. —

Часто въ мл[адшемъ] кл[ассѣ] М[орозовъ ?] (особенно когда я в[хожу?]) возьметъ позоветъ меня, посмотритъ, улыбнется и больше ничего.

Св[ященная] Исторія.

Повторяли «съ Моисея до Давида». Разсказывали сами по порядку. Я ничего не подправлялъ. Сами разскавывали со всѣми подробностями и сами себя подправляли. Въ послѣдовательности разсказа не сбивались. Разсказъ производился безъ огня. Подъ конецъ урока ослабѣли, даже совсѣмъ залѣнились, тѣмъ болѣе когда услыхали музыку въ другой комнатѣ. Ужасно негодовали на себя за то, что они не въ старшемъ классѣ.

[2]Эксперименты.

Сѣрноводородный газъ — фосфорно водород[ный] газъ. Висмутъ бросали. Лакмусовая бумага.

Рисование.

Стар[шій] к[лассъ.] Zeichnung eines Quadrates in verschiedenen Lagen mit Hinweisung auf die Perspective. [3]

Мартъ 1. — Четвергъ.

Стар[шій] к[лассъ] 1-го отд[ѣленія]. Математика.

[4] Сначала всегда плохо — пока не расходятся — а я хуже

[1] *Запись о сочинениях и о математике и заметка об ученике М. [Морозов ?] — автограф Толстого. Фраза о Кирюшке написана карандашом. Следующая запись о священной истории — учителя Морозова.*

[2] *Запись об экспериментах — автограф Толстого, следующая запись о рисовании — Келлера.*

[3] [Рисование квадрата в различных положениях с указанием на перспективу.]

[4] *Запись о математике — автограф Толстого, дальше — Морозова.*

всѣхъ — сержусь. — Повторилъ задачи смѣшенія и нѣсколько уравненій.

Стар[шій] кл[ассъ] 2-го отд[ѣленія]. Писаніе.

Писали нѣкоторые изъ Русской Исторіи, нѣкоторые изъ Св[ященной] Исторіи, написали изрядно. Румянцевъ лѣниво писалъ. Банниковой совсѣмъ не было. Прочіе обыкновенно. Впрочемъ Кирюшка сверхъ чаянія успѣлъ написать двѣ доски.

Млад[шій] К[лассъ] обоихъ отд[ѣленій]. Чтеніе.

Продолжаютъ читать «Матвѣя». Немногимъ осталось дочитывать. Нынѣ многіе дочитали. Обѣщаются разсказать всего сначала. Къ сказскамъ почти у всѣхъ охладѣла любовь. Развѣ мальчика три еще мучаютъ [?] ихъ, и то вяло. — Даю читать Хрестоматію. Понимаютъ, да не слишкомъ.

Законъ Божій.

Всѣмъ было мною объяснено о Великомъ постѣ, — иначе почему сей постъ называется Св[ятая] четыредесятница, какъ надобно проводить сей постъ. Было слышно возраженіе отъ ученика Кирилла Иванова, что не всѣ люди постъ и сей соблюдаютъ; нѣкоторые скоромное ѣдятъ, основываясь на словахъ Св[ященнаго] писанія, что входящее въ уста не скверинтъ, но скверинтъ исходящее изъ устъ. То и другое не спасительно! Примѣръ І[исуса] Христа выше всѣхъ словъ и достоинъ подражанія для всѣхъ Христіанъ, особенно православныхъ.

Священникъ К. Пашковскій.

[1] Рисованіе. Младшій классъ и приготовительный классъ.

Zwei neue Schüler, Арбусовъ und Сахаровъ zeichneten sogleich n. benstehende Figur mit den Übungen[?] [2]

[Рисунок]

Стар[шій] к[лассъ] 1-го отд[ѣленія]. Писаніе.

Писали изъ Русской Исторіи почти всѣ, исключая *Чернова*, который пишетъ Св[ященную] Исторію Н[оваго] З[авѣта]. Позабывъ послѣдовательность въ своемъ разсказѣ, онъ просилъ меня напомнить ему, но я отказалъ ему въ этомъ. Тогда-то у *Чернова* полились потоки горячихъ слезъ. Сочувствуя его непотдѣльному горю, я подсказалъ ему. И дѣло у него пошло чередомъ.

[1] *Запись о рисовании и рисунок сделаны Келлером, дальше — рука Морозова.*

[2] [Два новых ученика, Арбузов и Сахаров сейчас же зарисовали прилагаемую фигуру с упражнениями[?]]

Стар[шій] к[лассъ] чтеніе, во всѣхъ прочихъ математика.

Два старшихъ ученика: Богдановъ и Морозовъ занимались математикой съ меньшими. Прочіе читали изъ Русской исторіи то, что слѣдовало имъ писать.

Русская Исторія.

Читалъ «о нашествіи Батыя на Русь». Ученики старшаго и нѣкоторые изъ младшаго класса поняли хорошо. Большая часть не поняли. Дѣвки всѣ, исключая Банниковой, баловались. —

Мартъ 2-е — Пятница.

Стар[шій] к[лассъ] 1 от[дѣленіе]. Математика.

[1]Началъ дѣлать по книжкѣ — задачу помноженья на два, и классъ пропалъ даромъ. Хотѣлъ найти формулу прогресіи и не нашелъ.

Стар[шій] к[лассъ] 2-го отд[ѣленія]. Писаніе.

Одна Банникова продолжала писать изъ Св[ященной] Исторіи. — Прочіе переписывали свои сочиненія. — Румянцевъ о дѣдушкѣ, Фокановъ о свадьбѣ, Ждановъ о прогулкѣ съ товарищемъ.

Млад[шій] к[лассъ] обоихъ отд[ѣленій]. Чтеніе.

Читали изъ Русской Исторіи, нѣкоторые изъ «бесѣдъ для солдатъ». Всѣ разсказали по немногу.

Стар[шій] К[лассъ] 2-го отд[ѣленія]. Математика.

[2] Млад[шій] кл[ассъ]. Математика.

[3] Aufgaben in der Art und Weise wie die folgende, welche wir zuerst aufgelöst haben:

In einer Kasse sind 6000 Rubel.

A nimmt 3 mal so viel als B und noch 100 Rubel, C aber nimmt 4 mal so viel als B weniger 250. Wie viel nahm Jeder? [3]

---

[1] *Запись о математике — автограф Толстого, дальше — рука Морозова.*

[2] *Три записи под ряд — о математике, опытах и рисовании — сделаны Келлером.*

[3] [Задачи в роде следующей, которую мы решили сначала: в кассе 6000 рублей; А берет в три раза больше, чем Б, плюс еще 100 рублей, а В берет в четыре раза больше, чем Б, минус 250. Сколько взял каждый?]

Experimente.[1]

1) Niederschlag von Metallen durch SH aus ihren Auflösungen.[2]

2) Selbstentzündung von Phosphor auf Kohlenpulver. Auflösung von P. in Äther.[3]

3) Die Lösung auf Zucker gegossen und desselben in kochendes Wasser geworfen. Selbstenzündung der aufsteichenden Gase.[4]

4) Leuchten der mit der Äther-Lösung befeuchtetem und geriebenen Hände. [5]

Старшій Кл[ассъ]. Рисованіе.

Fortsetzung der Zeichnung eines Quadrates in verschiedenen Lagen. — Хрусловъ muss in die zweite Classe veraltet werden. [6]

Математика въ млад[шихъ] к[лассахъ] об[оихъ] отд[ѣленій]. [7]

Занимались ученики старшаго класса, Макаровъ и Козловъ Д[анилка] — задавали 1-му отд[ѣленію] на всѣ четыре дѣйствія; а 2-му отдѣленію на сложеніе и вычитаніе задачи. —

Священная Исторія.

Продолжали повтореніе съ Саула и до конца В[етхо]-Зав[ѣтной] Исторіи. — Разсказывали безъ меня. Пѣніе, бывшее въ это время, много ихъ соблазняло, и они разсѣявались. Приходилъ къ нимъ безпрестанно. Много было шуму и не охотно велся разсказъ.

Мартъ 3. Суббота

Стар[шій] к[лассъ]. 1-е отдѣленіе Математика.[8]

1) Искали формулы и кое-что нашли сами. $t = a \cdot e^{(n-1)}$

$$s = \frac{t \cdot e - a}{a - 1}.$$

Стар[шій] к[лассъ] 2-е отд[ѣленіе]. Писаніе.

Продолжаютъ писать кто изъ Русской, а кто изъ Св[ященной] Исторіи. Фокановъ пришелъ позднѣе другихъ и написалъ скорѣе всѣхъ,

[1] [Опыты].
[2] Осаждение металлов из их растворов посредством SH.
[3] Самовозгорание фосфора на угольной пыли. Разложение P в эфире.
[4] Растворение фосфора, налитого на сахар и брошенного в кипящую воду. Самовозгорание подымающихся газов.
[5] Свечение рук, увлажненных и натертых раствором эфира].
[6] [Продолжение рисования квадрата в различных положениях. Хрустов должен быть переведен во второй, старший класс.]
[7] *Запись о математике и св. истории — Морозова.*
[8] *Запись о математике — автограф Толстого, дальше две записи — Морозова.*

только со многими ошибками, потому что спѣшилъ догнать своихъ товарищей.

Млад[шіе] к[лассы] обоихъ отд[ѣленій]. Чтеніе.

Читали изъ Русской Исторіи и изъ Солдатскаго чтенія. — Многіе не разсказали какъ слѣдуетъ. Другихъ книгъ для чтенія не достало — отданы въ переплетъ.

Рисованіе. [1]

Alle Classen zusammen. Es wurde sehr gut gezeichnet. [Рисунок.] Румянцовъ am besten. [2]

Стар[шій] к[лассъ] 2-го отд[ѣленія.] Математика.

Gleichungen mit scheinbar zwei unbekannten Grössen, z. B.: Ein Mann hat x Kinder und y Äpfel; wenn er jedem Kinde 6 Äpfel giebt, so hat er 2 zu wenig, giebt er aber nur 5 Äpfel, so behält er drei übrig. Wie viel Kinder und wie viel Äpfel? etc. [3]

Март 5. — Понедѣльникъ.

[4] Старш[ій] кл[ассъ]. Математика.

Протвердили прогрессіи. Все берутъ на память. Потомъ задачи изъ разложенія на части, — разность — между двумя числами и ихъ частное. —

Черн[овъ] — 4
Ѳокан[овъ] — 4
Мороз[овъ] — 4
Макар[овъ] — 4
Козл[овъ] — 4
Богдановъ — 4

Начинаю сначала.

Стар[шій к[лассъ] 2-го отд[ѣленія]. Писаніе.

Продолжаютъ писать.

Румянцевъ — 5.
Банник[ова] — 3.
Ѳокановъ Т. — 4.
Ждановъ — 3 +.
Ивановъ — 4. +
Козловъ А. — 4.

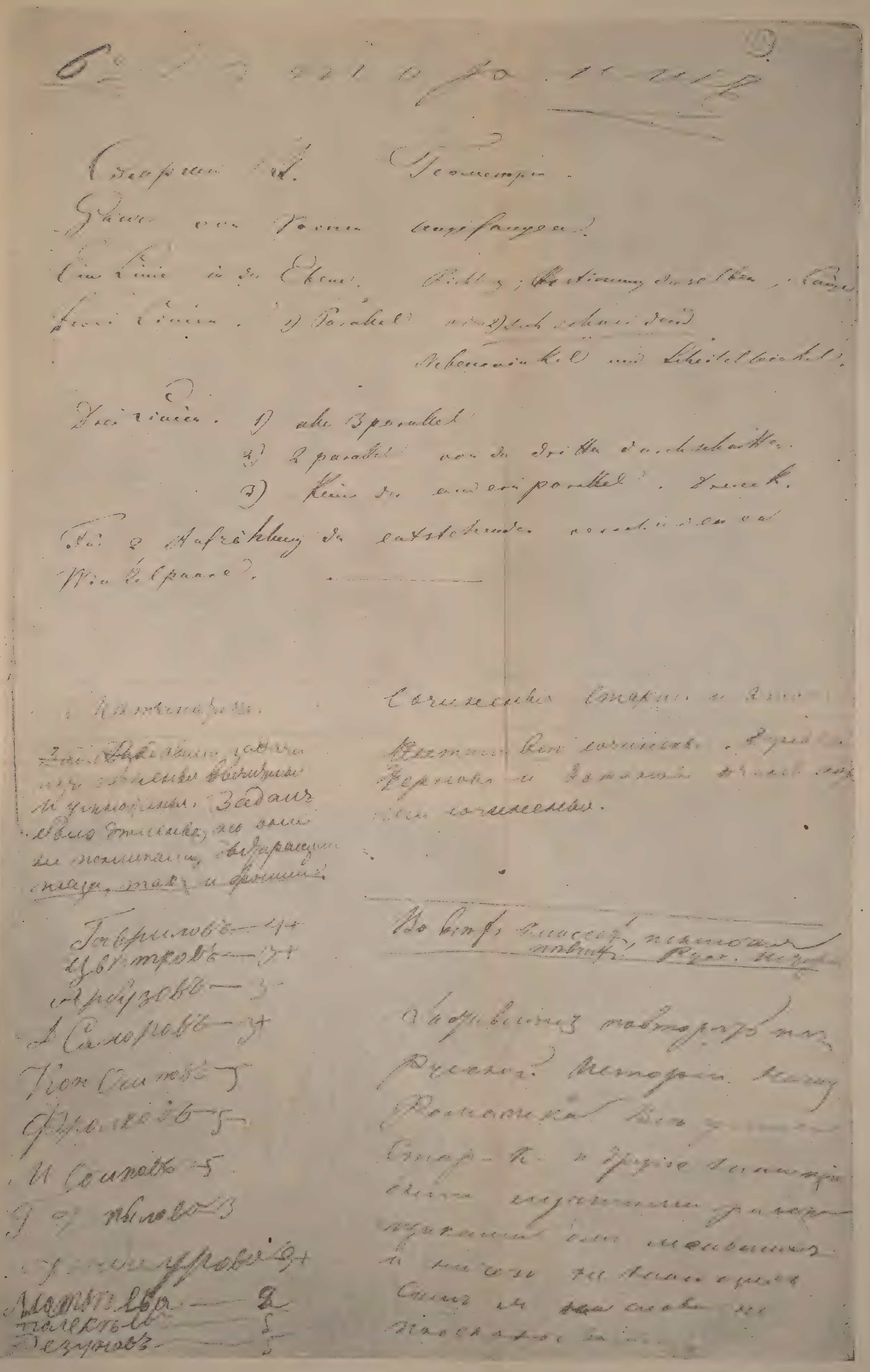
Банникова въ каллиграфіи очень плоха; а Ждановъ въ орѳографіи.

[1] *Две записи о рисовании и математике — Келлера.*

[2] [Все классы вместе. Рисовали очень хорошо. Румянцев лучше всех.]

[3] [Уравнения с мнимыми двумя неизвестными величинами, напр.: У одного человека x детей и y яблок: если дать каждому ребенку по 6 яблок, то у него не хватит 2, если же дать только по 5 яблок, то окажется три лишних. Сколько детей и сколько яблок? и т. д.]

[4] *Запись о математике — автограф Толстого, дальше рука Морозова.*



Страница из „Дневника Яснополянской школы“ с записями Л. Н. Толстого, П. В. Морозова, Г. Ф. Келлера и учеников.

Размер подлинника

Млад[шіе] к[лассы] обоихъ отд[ѣленій]. Чтеніе.

Осипов М.	— 5.	Хрусловъ	— 5.
К. Осиповъ	— 4 +	Соколовъ	— 5.
Арбузовъ	— 3.	Поляковъ	— 5.
Сахаровъ	— 3 —	Михѣевъ	— 4.
Цвѣтковъ	— 3.	Владим[іровъ]	— 5.
Поликѣевъ	— 3.	Матвѣевъ	— 5.
Ермилова	— 4.	Осиповъ А.	— 5.
Кондаурова	— 3.	Солдатиковъ	— 5.
Матвѣева	— 3.	Кондауровъ	— 4.
Фролковъ	— 3.		
Рѣзуновъ	— 5.		
Копылова	— 2.		
Гавриловъ	— 5.		

Читали изъ книгъ Солдатская книжка.

Стар[шій] к[лассъ] 1-го отд[ѣленія] Писаніе.

Черновъ	— 4.
Ѳокановъ	— 5.
Макаровъ	— 5 +
Морозовъ	— 5.
Козловъ Д.	— 4. +
Богдановъ	— 4 +.

Продолжаютъ писать изъ Русской Исторіи. —

Во время класса Ермилова и Матвѣевъ оттаскали за волоса Ромашку безъ всякой причины. —

Присудили оставить безъ обѣда.

Стар[шій] к[лассъ] 2-е отд[ѣленіе]. Чтеніе.

Козловъ А.	— 3.
Румянцевъ	— 3.
Ивановъ	— 3.
Банникова	— 3.
Ждановъ	— 3.
Ѳокановъ	— 3.

Давалъ читать «Бесѣды Золотова», никто не разсказалъ.

Млад[шіе] к[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Писаніе.

Первое отд[ѣленіе] писали заданныя сочиненія. Младшіе — подъ диктантъ.

Священная Исторія — послѣ Рисованія.

Со всѣми мальчиками разсказывалъ изъ Св[ященной] Исторіи сперва Ветхаго, а потомъ Новаго Завѣта. Старшіе только могутъ хорошо разсказывать, а прочіе недостаточно. Стали скучать. Многіе уснули. —

Законъ Божій.

Самымъ младшимъ ученикамъ было преподано буквальное изученіе молитвъ первоначальныхъ, среднимъ объяснялся смыслъ духовный молитвъ, употребляемыхъ при Богослуженіи Церковномъ, именно во время часовъ и утрени. Старшіе довольно смышлено усвоили таковый смыслъ, по знакомству съ Свящ[енною] Исторіею, средніе недостаточно, посему и предположено, въ слѣдующій разъ, тоже повторить.

Свящ. Пашковскій.

[1] Рисованіе.

Die Stunde fiel auf den Nachmittag. Wir zeichneten wegen hereinbrechender Dämmerung nur die beistehende einfache Figur.

Die Schüler waren sehr unruhig. [2] [Р и с у н о к]

Мартъ 6-е. Вторникъ.

[3] Математика. Старшій и 2-й классъ.

Началъ съ нумераціи съ старшими и старшими [4] 2-го класса. Значеніе значковъ десятичныхъ, простыхъ дробей и уравненій. — Сашка въ толпѣ ничего не можетъ дѣлать. — Я велъ дѣло плохо. Какъ будто ничего не вышло.

Ч[ерновъ]	— 5
М[орозовъ]	— 5
М[а] к[аровъ]	— 5.
Ѳок[ановъ]	— 5[5]
Д[анилка]	— 5[6]

[1] *Запись о рисовании сделана Келлером.*

[2] [Урок пришелся на послеобеденное время. Вследствие наступающих сумерек мы рисовали только приложенную простую фигуру. Ученики были очень неспокойны.]

[3] *Запись о математике — автограф Толстого. Следующая запись — Морозова.*

[4] *Последнее слово переделано из:* младшими.

[5] *К первоначально написанному:* $4^1/_2$ *вписано:* 5 *а* $^1/_2$ *зачеркнуто.*

[6] *Первоначально было написано:* 4

Р[омашка] Б[огдановъ] — 5

Млад[шій К[лассъ]. — 2-го отд[ѣленія]. — Чтеніе.

Ученики:	Рѣзуновъ	— 4. +	Д. Сахаровъ	— 3.
	К. Осиповъ	— 4.	Г. Копылова	— 2.
	М. Осиповъ	— 4.	О. Матвѣева	— 4.
	Д. Фролковъ	— 2	А. Кондаурова	— 2.
	Н. Цвѣтковъ	— 2	Арбузовъ	— 3.
	Н. Гавриловъ	— 5	И. Бузняковъ	— 3.
	Ив. Поликѣевъ	— 2	В. Кузнецовъ	— 3.

Читали разныя сказски и «Матвѣя». Ольгушка учила мальчиковъ нов[ыхъ].

Старшій кл[ассъ.] Геометрія.[1]

Ganz von Vornen angefangen.

Eine Linie in der Ebene. Richtung; Bestimmung derselben; Länge Zwei Linien. 1) Parallel oder 2) sich schneidend.

Nebenwinkel und Scheitelwinkel.

Drei Linien. 1) Alle 3 parallel.

2) 2 parallel von der dritten durchschnitten.

3) Keine der andern parallel. Dreieck.

Für 2 Aufzählung der entstehenden verschiedenen Winkelpaare.[2]

[3] Математика. Сочиненья. Старш[іе] и втор[ые.]

Задавали задачи изъ сложенья, вычитанья, умноженья. Задалъ было дѣленье, но они не понимали, вытаращили глаза, такъ и бросили.

Читалъ всѣ сочиненья. Дунька, Черновъ и Сокановъ очень хороши сочиненья.

Гавриловъ	— 4 +	
Цвѣтковъ*	— 3 +	
Арбузовъ	— 3 —	

Во всѣхъ классахъ, исключая пѣвчихъ, Русская Исторія.

[1] *Вся немецкая запись о геометрии сделана Келлером.*

[2] [Начали совсем сначала.

Линия на плоскости. Направление; определение его; длина. Две линии. 1) Параллельные или 2) пересекающиеся. Смежные и вертикальные углы.

Три линии. 1) Все три параллельны.

2) Две параллельных пересечены третьей.

3) Ни одна не параллельна другой. Треугольник. Для 2 перечисление различных возникающих пар углов.

[3] *Запись о математике, так же как и запись о сочинениях — автограф Толстого; запись о русской истории — Морозова; запись баллов сделано самими учениками.*

Д. Сахаровъ	— 3 +	
Кон[стантинъ] Осиповъ	— 5	Заставлялъ повторять изъ Русской Исторіи. Началъ Ромашка. Всѣ ученики Старшаго Класса и другіе знающіе были лучшими разсказщиками для меньшихъ и ничего не знающихъ. Самъ я ни слова не подсказывалъ.
Фролковъ	— 5 —	
М. Осиповъ	— 5	
Г. Копыловъ	— 3	
Кондаурова	— 3 +	
Матвѣева	— 2	
Полекѣевъ	— 5	
Резуновъ	— 5	

Мартъ 7-е. Середа.

[1] Математика объяснительная сначала.

О сложеніи и вычитаніи — уравненія, опять нумерація, дроби. Игнатка калмыжничалъ. Я срамилъ его. Уничтоженіе членовъ уравненій. — Тараска еще малъ.

Ч[ерновъ]	— 5	Т[араска]	— 4
М[о]р[озовъ]	— 5	Б[а]нн[икова]	— 5
Иг[натка]	— 4	Жд[ановъ]	— 3
Д[анилка]	— 5	Кир[юшка]	— 5
Р[омашка]	— 5		

Млад[шій] К[лассъ]. — Чтеніе и Математика.

Матвѣева	— 4 — 5	М. Сахаровъ	— 2 — 4
Солд[атиковъ]	— 5 — 5	[*1 неразобр.*]	— 1 — 1
Соколовъ	— 5 — 5	М. Осиповъ	— 5 — 5
Михѣевъ	— 4 — 4	Арбузовъ	— 4 — 1
Ермилова	— 1 — 4	Копылова	— 1 — 5 +
Хрусловъ	— 4 — 5	Фролковъ	— 3 — 0
Рѣзуновъ	— 3 — 4	Поликѣевъ	— 4 — 1
Кондаур[ова]	— 3 — 3		
Владимировъ	— 4 — 5		

Читали о Матвѣѣ и разныя статейки, сказски и м[ногое] др[угое]. Не многіе порядочно разсказали. Нѣтъ сподручныхъ книгъ.

Геометрія.

Мокаровъ	5	Verhältniss der Winkel bei durchschnittenen Parallelen. [2]
Козловъ	4	
Морозовъ	4	
Ѳокановъ	4	
Румянцевъ	3 +	
Ивановъ	4 +	
Банникова	4	

[1] *Запись о математике — автограф Толстого; следующие записи сделаны Морозовым и Келлером.*

[2] [Соотношение углов при пересечении параллельных линий.]

Старшій классъ		Рисованіе.
Мокаровъ	5 +	Das Kästchen der Rechen-Maschine in verschiedenen Lagen. Банникова, Өокановъ и Ждановъ zeichneten ein Quadrat in 3 Lagen. [1]
Морововъ	5	
Черновъ	5	
Ивановъ	4 +	
Өокановъ	5	
Козловъ	5	
Румянцевъ	4 +	
Банникова	5	
Өокановъ	3	
Ждановъ	3 +	

Чтеніе въ стар[шемъ] к[лассѣ] 2-го отд[ѣленія] и млад[шемъ] к[лассѣ] 1-го отд[ѣленія]. [2]

Румянцевъ	— 4 —	Читали разныя книжки; двое только изъ Русской Исторіи. Много было шуму, безпрестанно дрались, особенно Румянцевъ.
Ждановъ	— 4	
Өокановъ	— 0	
Козловъ	— 1	
Банникова	— 4 +	
Хрусловъ	— 4 +	
Солдатиковъ	— 3	
Поляковъ	— 4 +	
Соколовъ	— 5	
Владиміровъ	— 5	
Михѣевъ	— 4	
Матвѣевъ	— 4 +	

Писаніе въ стар[шемъ] к[лассѣ] 1-го отд[ѣленія] и млад[шемъ] к[лассѣ] 2-го отд[ѣленія]

Макаровъ	— 4	Писали различныя сочиненія. Кому вздумается узнать достоинство ихъ, тотъ потрудись развернуть ихъ тетрадки.
Морововъ	— 5	
Богдановъ	— 4 +	
Черновъ	— 5	
Д. Козловъ	— 4 +	
Рѣзуновъ .	— 4.	
М. Осиповъ	— 2.	
Ермилова	— 3	
Матвѣева	— 2	
Кандаурова	— 2	
Гавриловъ	— 3 +	
Сахаровъ	4	
Арбузовъ	— 1.	

[1] [Ящик для счетов в различных положениях. Банникова, Фоканов и Жданов рисовали квадрат в трех положениях.]

[2] *Эта и следующая запись — о чтении и писании — сделаны Морозовым.*

Русская Исторія

[1] Читалъ объ Павлѣ, Екат[еринѣ], Алекс[андрѣ], Напол[еонѣ], Николаѣ и А[лександрѣ] II. Черн[овъ] волновался, вообще очень удачно для взрослыхъ.

Черн[овъ]	— 5
Богд[ановъ]	— 5
Да[нилка]	— 5
М[акаровъ]	— 5
Д[унька]	— 5
М[орозовъ]	— 5
Ѳ[окановъ]	— 5

остальные плохо.

Мартъ 8-е. Четвергъ.

Стар[шіе] к[лассы] обоихъ отдѣл[еній]. Математика.

Сложенье, вычитанье, дѣленье, умноженье. Алгебраиче[ски?] очень хорошо понимали, исключая маленькихъ. Отношеніе множителей.

Ч[ерновъ]	— 5
Б[огдановъ]	— 5
М[акаровъ[	— 4
Д[анилка]	— 4
Мор[озовъ]	— 5
Ду[нька]	— 4
Сал[?]	— 3
Т[араска]	— 3
К[ирюшка]	— 4
Жд[ановъ]	— 3
Ѳ[окановъ]	— 4[2]

Млад[шіе] к[лассы] обоихъ отд[ѣленій]. Писаніе и чтеніе. [3]

		п.	ч.
Ученики:	Хрусловъ	— 4	— 5
	Владим[іровъ]	— 4	— 4
	Матвѣева	— 5	— 4 +
	Михѣевъ	— 4	— 4 +
	Соколовъ	— 5	— 5
	Поляковъ	— 5	— 5
	Кондаурова	— 4	— 5
	Солдатиковъ	— 4	— 5

Всѣ писали и читали поперемѣнно. Ученики 1-го отдѣленія писали на бумагѣ изъ Св[ященной] Исторіи; 2-го отд[ѣленія] подъ диктовку; читали же всѣ съ разсказомъ. — Требуютъ понятныхъ книжекъ. На-

[1] *Две записи: о русской истории и о математике — автограф Толстого.*
[2] *Переделано из:* 5
[3] *Запись Морозова.*

Рѣзуновъ	— 4 — 5	скучили всѣмъ мальчикамъ учителямъ новые мальчики — до сихъ поръ плохо знаютъ буквы.
К. Осиповъ	— 4 — 4	
Ермилова	3 — 3	
Гавриловъ	— 4 — 4 -	
Сахаровъ	— 3 — 3	
Матвѣевъ	— 3 — 3	
М. Осиповъ	— 3 — 4	
А. Осиповъ	4 — 4	
Фролковъ	— 3 — 3	
Поликѣевъ	— 3 — 2	
Копылова	— 2 — 2	
Кондауровъ	— 2 — 2	
Арбузовъ	— 2 — 2	
Кузнецовъ	2	
Бузняковъ	— 3	

Геометрія. [1]

Богдановъ	5 +
Черновъ	5 +
Ивановъ	5
Румянцевъ	5
Банникова	5
Т. Фокановъ	4
Д. Козловъ	5
Ал. Козловъ	4
Н. Фокановъ	4 +

Wiederholung der Winkel für die Parallelen.

Aufstellung der Gleichungen für drei nicht paralle Linien im Bezug auf parallele Linien. Durchschnitt dreier Linien: Dreieck. Summe der Innen-und Aussenwinkel desselben.

Vier Linien.

1) 4 Parallel. 2) 3 Parallel. 3) je zwei Parallel und zwei parallel und 2 ungleiche 4) alle 4 ungleich, laufend.[2]

Въ млад[шихъ] к[лассахъ] обоихъ отд[ѣленій]. Математика.

Солдат[иковъ]	5 +	Ермил[ова]	5 —
Хрусловъ	5 +	Сахаровъ	4
Кондаур[ова]	4	М. Осиповъ	5 —
Матвѣева	4 +	К. Осиповъ	4 +
Поля[ковъ]	4 —	Фролковъ	3
Сокол[овъ]	3 +	Матвѣевъ	
Михѣевъ	4 +	Копылова	3
Рѣзуновъ.	3	Кондауровъ	2
Владим[іровъ]	3 +	Судаковъ [?]	4
		Поликѣевъ	3
		Арбузовъ	1

[1] *Запись о геометрии сделана Келлером, начало следующей — Морозовым.*

[2] [Повторение углов при параллельных линиях. Составление уравнений для трех непараллельных линий в отношении к параллельным. Пересечение трех линий; треугольник. Сумма его внешних и внутренних углов.

Четыре линии.

1) 4 параллельных. 2) 3 параллельных. 3) по две пары параллельных и 2 неравных. 4) все 4 неравные, направленные в разные стороны.]

[1] Задалъ я задачу сперва. Купилъ одинъ купецъ столько то ржи и за плотилъ столько то р. и к. и продовалъ за столько то. Спрашивается, сколькоже борыша взялъ, и еще протчіи задачи задовалъ. Одну задалъ задачу, всѣ молчатъ. Только сказалъ Капитонъ, а за нимъ Хрусловъ.

Задавалъ задачи: у одного купца столько то орѣховъ, онъ роздалъ столько и дали ему столько. Потомъ задалъя задачу. 80 ч[етвертей] ржи и за каждую мѣру 25 коп. с. спрасилъ я что нужно сдѣлать, всѣ молчатъ только отвѣтилъ [?] Ермилова некоторы[я] подобно задавалъ задачи.

[2] Законъ Божій.

Старшіе ученики: Богдановъ, Черновъ, Ивановъ, Румянцевъ, Морозовъ, Макаровъ, Банникова по 5 +, Т. Ѳокановъ, Д. Козловъ по 5-ти, А. Козловъ, И. Ѳокановъ + 4, сред[ніе]

уч[еники]

Хрусловъ	4
Поляковъ	4
Владимировъ	4
Матвѣевъ	4
Михѣевъ	4
Соколовъ	4
Кандауровъ	4
Солдатиковъ	4
Рѣзуновъ	4
К. Осиповъ	4
Ермилова	4
Гавриловъ [3]	4 +
Сахаровъ	3
Матвѣева	3
М. Осиповъ	3
А. Осиповъ	3
Фролковъ	3
прочіе же по	2 +

Младшіе ученики узнали молитвы, старшіе и средніе службу часовъ, 1, 3, 6, и девятаго.

Писаніе въ стар[шихъ] к[лассахъ] обоихъ отд[ѣленій]. [4]

[1] *Две записи сделаны учениками, неустановившимся детским почерком.*

[2] *Запись о законе божьем, судя по почерку, сделана свящ. К. Пашковским.*

[3] *В подлиннике:* Гаврила

[4] *Запись о писании и чтении сделана Морозовым.*

Продолжали писать изъ Русской и Священной Исторій.

Богдановъ	5
Чер[новъ]	5
Мор[озовъ]	5
Макаровъ	5
Ѳокан[овъ]	5
Д. Козловъ	4 +
Рум[янцевъ]	5
Т. Ѳок[ановъ]	4
Банник[ова]	4
А. Козловъ	4
Ивановъ	4

В млад[шихъ] к[лассахъ] чтеніе.

Давалъ читать безъ разбору, почти никто не разсказалъ. Былъ выговоръ за безалабарщину въ чтеніи; отговаривался неимѣніемъ подручныхъ книжекъ.

---

[1] Рисованіе. Млад[шіе] кл[ассы].

Wegen einer Anzahl neuen und zurückgebliebenen Schülern mussten wir noch einfache geradlieg[ende] Figuren zeichnen [2] [Рисунок.]

Св[ященная] Исторія.

Заставилъ Чернова читать по Библіи. Читалъ понятно и иныя слова объяснялъ. Если же затруднялся, я ему въ этомъ помогалъ. Дѣло шло чередомъ. Иногда увлекались пѣніемъ, заслушивались, и на нѣсколько минутъ прерывали нить своего разсказа. — Всѣ, исключая дѣвокъ, хорошо поняли. —

Мартъ 9-е число. Пятница.

Стар[шіе] к[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Математика.

---

[3] Алгебраическія дѣйствія. Степени — на числахъ ($a^2 : a^2 = 1$, $a^2 : a^3 = 1 - a$)[4]. Ошибся, что можно всѣ дѣйствія понять [?] легко ариѳметически

Д[унька] Б[анникова]	— 5 +
Кир[юшка]	— 5
Пап [?]	— 3
С[ашка] К[озловъ]	— 5
М[орозовъ]	— 4

---

[1] *Запись о рисовании сделана Келлером, следующая — Морозовым.*

[2] [Вследствие поступления нескольких новых и отсталых учеников мы должны были снова рисовать простые прямые фигуры.]

[3] *Запись о математике — автограф Толстого; первые два слова писаны чернилами, все остальное, включая фамилии учеников — карандашом.*

[4] *Здесь у Толстого ошибка: вместо:* 1—а *нужно:* a^{-1}

Мак[аровъ]	— 4
Дан[илка]	— 4
Ром[ашка]	— 4
Черн[овъ]	— 4
Ѳ[окановъ]	— 5

Млад[шіе] к[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Чтеніе и писаніе. [1]

Ученики:	Хрусловъ	— 5	— 4	Читали и писали попеременно. Ученики перваго отд[ѣленія] продолжали писать изъ Священной Исторіи, а 2-го отд[ѣленія] подъ диктантъ. Читали же съ разсказомъ Хрестоматію.
	Соколовъ	— 5	— 5	
	Поляк[овъ]	— 5	— 5	
	Солдатиковъ	— 5	— 4 +	
	Матвѣева	— 4	— 4	
	Владим[іровъ]	— 4	— 4	
	Рѣзуновъ	— 4	— 3	
	К. Осиповъ	— 3	— 3	
	Сахаровъ	— 3	— 2	
	Гавриловъ	— 5	— 4	
	Матвѣевъ	— 3	— 3	
	Кондауровъ	— 2	— 2	
	Кандаурова	— 1	— 2	
	Цвѣтк[овъ]	— 3	— 3	
	Арбузовъ	— 2	— 2	
	Поликѣевъ	— 3	— 3	

[2] Геометрія.

Богдановъ	5	Wiederholung und weitere Ausführung des gestern abgehandelten. Bestimmung der Gleichheit der gegenüberliegenden Winkel im Parallelogramm und Bestimmung der Summe der Innen-und Aussenwinkel desselben. Vier beliebig laufende Linien. Viereck. Bestimmung der Innen-und Aussenwinkel. [3]
Черновъ	5	
Морозовъ	5	
Мокаровъ	5	
⟨Д. Козловъ⟩		
Ивановъ	5	
Банникова	5	
А. Козловъ	4	
Жданов	3	

[4] Въ млад[шихъ] кл[ассахъ] об[оихъ] от[дѣленій]. Математика.

Кон. Осиповъ	— 4 +	Поляковъ	— 5
Гавриловъ	— 5 —	Солдатиковъ	— 5

[1] *Запись о чтении и писании — Морозова.*

[2] *Запись о геометрии — Келлером.*

[3] [Повторение и более подробное изложение пройденного вчера. Определение равенства противолежащих углов параллелограмма и определение суммы его внутренних и внешних углов. Четыре произвольно направленные линии. Четыреугольник. Определение его внутренних и внешних углов.]

[4] *Вся запись отметок сделана рукой одного из учеников.*

Кондаурова	— 2	Фокановъ	— 5
Матвѣева	— 3	Матвѣевъ	— 4 —
Цвѣтковъ	— 2	Соколовъ	— 5
Копылова	— 3	Резуновъ	— 5
Полекеевъ	— 4	Владиміровъ	— 5 +
Арбувовъ	— 2	Хрусловъ	— 5
М. Осиповъ	— 4 +		
Д. Сахаровъ	— 3		

[1] Старшіи кл[ассъ] об[оихъ] отд[ѣленій.] Рисованіе.

Черновъ	5 +	
Мокаровъ	5	
Ѳокановъ	4 +	[Рисунокъ]
Д. Козловъ	4 +	
Морозовъ	4 —	Nach der Natur [2]
Богдановъ	4 —	
Ивановъ	4	
А. Козловъ	4	
Банникова	4	[Рисунокъ]
Ждановъ	4	

Чтеніе въ млад[шихъ] к[лассахъ] об[оихъ] отд[ѣленій]. — ***Писаніе*** въ ст[аршихъ] к[лассахъ] об[оихъ] отд[ѣленій].

За неимѣніемъ книгъ отданныхъ въ переплетъ *читали* сказки Худякова, разсказали разумѣется всѣ прекрасно.

Писали сочиненія — ученики стар[шихъ] к[лассовъ] лучшіе писали прямо на бумагу безъ поправокъ. Очень немногіе писали съ поправками.

Русская Исторія.

Продолжалъ разсказывать «о дѣтяхъ Ярослава М[удра]го — Изяславѣ, Святославѣ и Всеволодѣ». Очень не многіе могли разскавать какъ слѣдуетъ. Во время разсказа скучали.... По приходѣ въ классъ Г. Келлера, спросивъ у него, будутъ ли эксперементы? и получивъ отвѣтъ — нѣтъ! они съ крикомъ ура! выскочили изъ класса, сколько я не останавливалъ ихъ — в $7^1/_2$ ч. вечера. Это ужасно меня разстроило и я вслѣдъ имъ кричалъ, что завтра имъ припомню. — А чѣмъ я могъ отомстить, это было ничто иное какъ помѣщеніе [?] своего оскорбленнаго самолюбія.

Мартъ — 10-е число — Суббота.

Стар[шіе] к[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій.] Математика [3]

Черновъ	5

[1] *Запись о рисовании сделана Келлером; две следующие записи сделаны Морозовым*

[2] [С натуры.]

[3] *Две записи об алгебре и геометрии сделаны Келлером; между ними запись о писании и чтении — Морозова.*

Морововъ	4	Übungen für Algebra.[1]
Богдановъ	5	
Мокаровъ	3 +	
Ивановъ	4	
Ѳокановъ	4	
Баникова	4 +	
Ждановъ	2	

Млад[шій] к[лассъ] 1-го отд[ѣленія.]
Писаніе — 2-го отдѣленія. Чтеніе.

Солдатиковъ	— 4	К. Осиповъ	— 4
Ѳокановъ	— 5	М. Осиповъ	— 5
Матвѣевъ	— 4 +	А. Осиповъ	— 4 +
Владиміровъ	— 4	Ермилова	— 5
Поляковъ	— 5 —	Гавриловъ	— 5
Соколовъ	— 4 +	Матвѣева	— 3 +
Хрусловъ	— 4 —	Кондаурова	— 2
		Сахаровъ	— 5
		Фролковъ	— 4
		Поликѣевъ	— 4
		Цвѣтковъ	— 4
		Копылова	— 2
		Арбузовъ	— 2
		Кузнецовъ	— 2

Продолжали писать изъ Священной Исторіи. Хрусловъ, не нашедъ своей тетради, не писалъ на ней. —

Почти всѣ разсказывали потомъ что читали сказки.

Стар[шіе] к[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій] Геометрія

Мокаровъ	5	Das Parallelogramm[2]
Морововъ	5	
Ѳокановъ	3	
Ивановъ	4	
Баникова	4	
Ждановъ	3	

[3] Млад[шіе] кл[ассы] об[оихъ] отд[ѣленій.] Математика.

Поляковъ	— 5	Н. Гавриловъ	— 5
Солдатиковъ	— 5	О. Матвѣева	— 3 +
Матвѣевъ	— 5	Д. Сахаровъ	— 3 +
Т. Ѳокановъ	— 5	Д. Фролковъ	— 3 +
Хрусловъ	— 5	И. Полекеевъ	— 3 +
Соколовъ	— 4 +	Н. Цвѣтковъ	— 3 +

[1] [Упражнения по алгебре.]

[2] [Параллелограмм.]

[3] *Вся запись, включая и задачи, сделана рукой одного из учеников.*

Владиміровъ	— 4 +	Агра[фена] Копылова	— 3
К. Осиповъ	— 5	А. Кондаурова	— 3 +
М. Осиповъ	— 4 +	С. Арбузовъ	— 2 +
П. Ермилова	— 4 +		

1 купецъ 2562 рубля неизвесно число коровъ и за каждую корову платилъ 5 рублей и потомъ продовалъ 7 рублей.

Задача умноженія: въ одной печи накладовалось 15 поленъ, то сколько въ двадцать печей накладется.

Задачи задовали изъ дъленія въ 4-хъ анбарахъ 52730 четвертей ржи, то сколько въ 1-мъ анбарѣ будетъ ржи?

Старшій Кл[ассъ]. Черченіе.[1]

Черновъ	4
Моровозъ	4 +
Богдановъ	5
Мокаровъ	5 +
Ѳокановъ	4 +
Ивановъ	4 +
Хрусловъ	3

Untere Ansicht des Schultisches.[2]

Младшій классъ. Бесѣды.

П[етръ] В[асильичъ] читалъ о лѣтѣ. Кост[юшкѣ] нравилось очень. Япрочелъ о междуцарствіи—разсказали очень хорошо.— Заставилъ ихъ учить другъ друга. — Очень удачно — три раза повторили. Совѣтую П[етру] В[асильичу] дѣлать всегда такъ.

Д[анилка]	— 5
Сол[датиковъ]	— 5
Тар[аска]	— 4
Соколовъ[?][3]	— 5

Младшій кл[ассъ] об[оихъ] отд[ѣленій]. Рисованіе.

Хрусловъ	4 +	А. Ос[и]п[овъ]	4
Поляковъ	5	М. Ос[и]п[овъ]	3
Соколовъ	4	К. Гавр[иловъ]	4 +
Ермилова	4	Конд[аурова]	4 +

[1] *Две записи о черчении и рисовании — Келлера; между ними запись о беседах — автограф Толстого.*

[2] [Вид нижней части школьного стола.]

[3] *Фамилия:* Соколов *над зачеркнутым:* Мишка — *вписана по какому-то ранее надписанному слову.*

Фокановъ	4 +	Матв[ѣева?]	3
Солд[атиковъ]	3 +	Копылова	3 +
Влад[иміровъ]	3 +	Фролковъ	3 +
Матв[ѣевъ?]	3 +	Цвѣт[ковъ]	4
Осиповъ	4 +	Пол[инеевъ]	5
		Сах[аровъ]	3

[1] Чтеніе сочиненій.

Читались сочиненія —	Морозова	— 5
	И. Фоканова	— 5
	Е. Чернова	— 5
	Т. Фоканова	— 4
	В. Жданова	— 3
	Хруслова	— 3
	Полякова	— 3
	К. Осипова	— 5 +
	М. Осипова	— 2
	К. Иванова	— 5
	Соколова	— 3
	Румянцева	— 5
	А. Козлова	— 4

Мартъ — 12 число. Понедѣльникъ.

Стар[шіе] к[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Математика. [2]

Die Arithmetik musste heute ausfallen, weil Морозовъ, Мокаровъ, Ивановъ nicht zu Stande kamen, Бан[н]икова fehlte und Козловъ, Богдановъ und Фокановъ die Млад[шіе] Кл[ассы] unterrichten mussten. [3]

Млад[шіе] к[лассы]. 1-е отд[ѣленіе] Писаніе. 2-е отдѣленіе Чтеніе.

Соколовъ	— 4	А. Осиповъ	— 3
Поляковъ	— 5	Сахаровъ	— 3
Хрусловъ	— 4	Матвѣева	— 3
Т. Ѳокановъ	— 5	Ермилова	— 3
Матвѣевъ	— 4	Гавриловъ	— 4 +
Владиміровъ	— 4	Цвѣтковъ	— 3

[1] *Записи о чтении сочинений и о писании — Морозова, между ними запись о математике — Келлера.*

[2] [Арифметика должна была сегодня выпасть, так как Морозов, Макаров, Иванов не были в состоянии, Банникова не пришла, а Козлов, Богданов и Фоканов должны были учить младшие классы.]

Солдатиковъ	— 3 +	Фролковъ	— 3
Михѣевъ	— 3	Поликѣевъ	— 2
К. Осиповъ	— болтался	Кондаурова	— 1
М. Осиповъ	— 3	Копылова	— 1
		Арбузовъ	— 1

Продолжали писать изъ Св[ященной] Исторіи. Безъ охоты шелъ урокъ. Много было шуму.

Читали сказки Худякова. Всѣ разсказывали. Арбузовъ съ К. Осиповымъ подрался.

[1] Стар[шіе] К[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Геометрія.

Морозовъ	4 +
Мокаровъ	4 +
Богдановъ	5
Черновъ	5
Козловъ	4 +
Фокановъ	3
Ивановъ	4
Румянцевъ	4
А. Козловъ	3 +
Ждановъ	2

4 Linien in der Ebene. Aufzählung aller möglichen Fälle der Durchschneidung und Aufstellung der Gleichungen für alle Innen-und Aussenwinkel.

Ich forderte die Schüler auf aus 4 Linien beliebige Figuren zusammenzusetzen und wir bestimmten dann die neuen Winkelgleichungen.[2]

Млад[шіе] к[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Математика[3]

Гавриловъ	— 5	Соколовъ	— 5
М. Осиповъ	— 5 —	Поляковъ	— 4 +
А. Осиповъ	— 5	Матвѣевъ	— 5
Сахаровъ	— 3	Владиміровъ	— 5
Матвѣева	— 5	Солдатиковъ	— 5
Цветковъ	— 2	Михѣевъ	— 5
Фролковъ	— 2	Хрусловъ	— 4 —
Поликѣевъ	— 3	Ждановъ	— 3
Ермилова	— 5		
Кондаурова	— 3		
Копылова	— 3		
Арбузовъ	— 0		

[1] *Запись о геометрии — Келлера.*

[2] [4 линии на плоскости.

Перечисление всех возможных случаев пересечения и составление уравнений для всех внутренних и внешних углов.

Я предложил ученикам составить любые фигуры из 4 линий, и тогда мы определяли новые угольные уравнения.]

[3] *Вся запись, включая и задачу, сделана учениками.*

Задачи: изъ умноженія и дѣленія: было у водного купца 7855 чет. платилъ за кажнею 4 рубля за кажнею четвирть и припровози 999 че: сопрело [1]

Стар[шіе] кл[ассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Рисованіе. [2]

Мокаровъ	5 +	
Черновъ	4 +	[Два рисунка]
Ковловъ	4	
Морозовъ	4 +	
Богдановъ	4 +	Nach der Natur. [3]
Румянцевъ	4 +	
Ивановъ	4	
А. Козловъ	5	
Ждановъ	4	
Фокановъ	4 +	

Млад[шіе] к[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. География. [4]

Прочтено было объ Азіи. Сбивались въ названіяхъ главныхъ ея частей, островов и полуостровов.

Главные разскащики: Осиповъ М. — 5.
Хрусловъ — 5.
Солдатиковъ — 5.

Прочіе ничего не могли порядочнаго сказать.

Стар[шіе] к[лассы] Писаніе — млад[шіе] чтеніе.

Продолжали писать сочиненія. Нѣкоторые начали новыя темы, а нѣкоторые изъ Русской или Св[ященной] Исторій. — *Морозовъ*, *Черновъ* и *Румянцевъ* безъ поправокъ писали на бумагѣ.

А. Козловъ 4
Ив. Ѳокановъ 5
Д. Козловъ 4 +

Для чтенія большею частію употребляются сказски Худякова. Изъ другихъ книгъ мало понимаютъ.

М. Осиповъ 5
А. Осиповъ 4
Д. Сахаровъ 4
а прочіе одинаково. —

Русская Исторія.

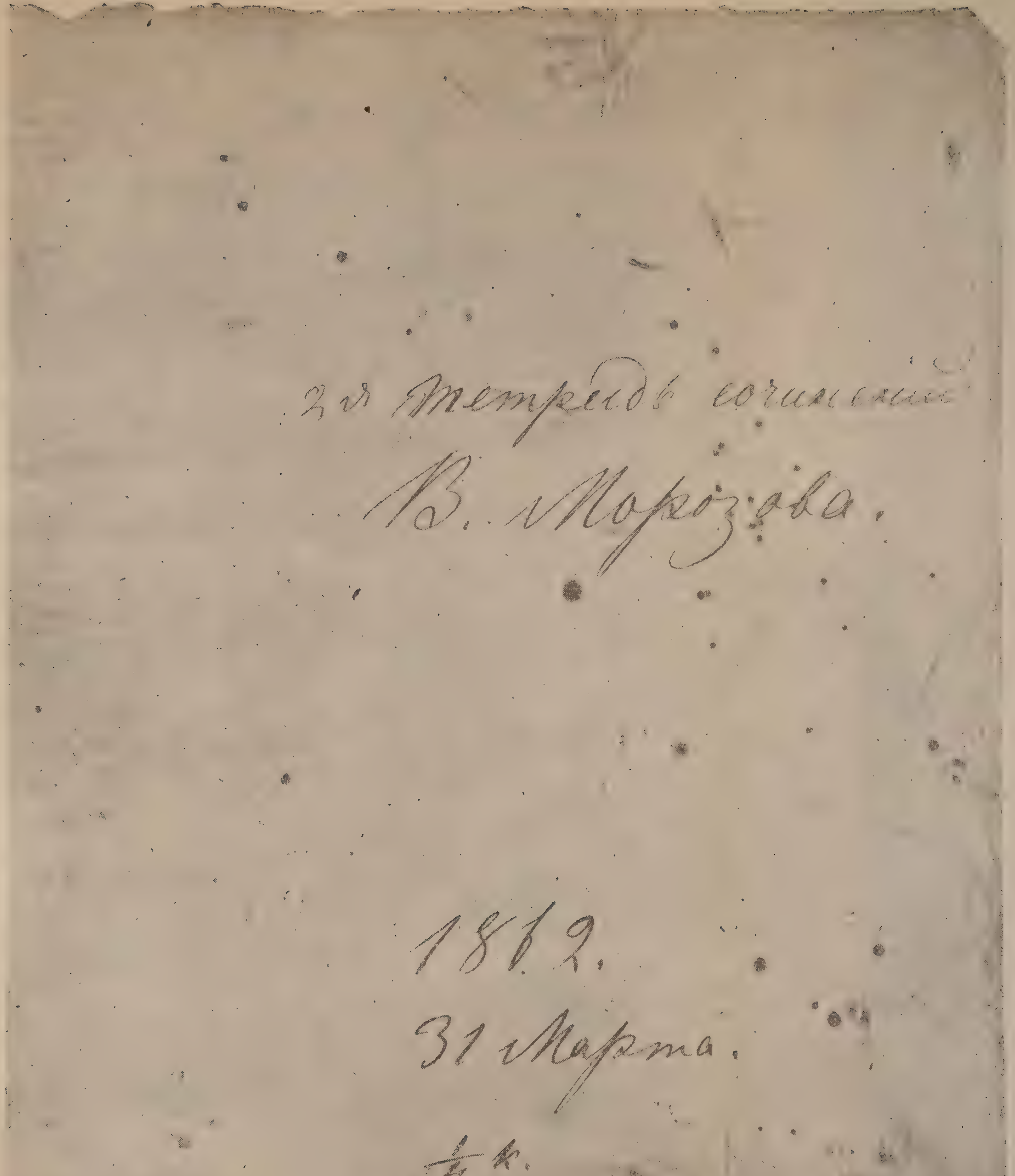
Повторяли «о Святославѣ и Владимірѣ». Немногіе могли разсказывать. Стар[шіе] к[лассы] почти всѣ; изъ млад[шихъ] Осиповъ М. — могъ

[1] *Задача не закончена.*

[2] *Запись и рисунки сделаны Келлером.*

[3] [С натуры.]

[4] *Три записи под ряд — о географии, о писании и о русской истории — рукой Морозова.*



Обложка ученической тетради ученика Яснополянской школы В. Морозова (с автографом Л. Н. Толстого).

Размер подлинника

очень порядочно — а прочіе, особенно дѣвки, ничего не могли пикнуть. Подъ конецъ класса всѣ ослабѣли. Самъ продолжалъ разсказывать и заставлялъ ихъ повторять.

Стар[шіе] к[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Математика. [1]

Богдановъ	5 —
Черновъ	4 +
Мокаровъ	4 +
Морозовъ	4 +
Д. Козловъ	4 +
Ивановъ	4 +
Фокановъ	4
Румянцевъ	3 +
Баникова	4 +
А. Козловъ	4
Ждановъ	3 —

$ax + bx + cx + dx = x(a + b + c + d).$

$-ab + bc - bx = b(-a + c - x).$

$-ax - Ba^2bcx - 2abx^2 = a(-x - Babcx - 2bx^2) = ax(-1 - Babc - 2bx) = -ax(1 + Babc + 2bx).$

Млад[шій] к[лассъ] 1-го отд[ѣленія]. Писаніе. 2-го Чтеніе.

Хрусловъ	— 3
Соколовъ	— 4
Поляковъ	— 5
Матвѣевъ	— 4
Владиміровъ	— 4
Т. Ѳокановъ	— 4 +
Солдатиковъ	— 3
Михѣевъ	— 2

Продолжали писать изъ Св[ященной] Исторіи. — Пишутъ безъ охоты. Много дѣлали орфографическихъ ошибокъ.

Рѣзуновъ	— 4.
М. Осиповъ	— 5.
К. Осиповъ	— 3.
А. Осиповъ	— 4.
Д. Сахаровъ	— 3.
Д. Фролковъ	— 3.
Н. Цвѣтковъ	— 3.
Н. Гавриловъ	— 4 +
П. Поликѣевъ	— 3.
Арбузовъ	— 3.
Ермилова	— 4.
Копылова	— 2.
Кондаурова	— 3.
Матвѣева	— 3 +

Читали сказски Худякова. М. Осиповъ читалъ «о Святославѣ».

Старш[іе] кл[ассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Геометрія. [2]

Черновъ	5
Богдановъ	5
Д. Козловъ	5

Entwickelung der Gleichungen für die äusseren und inneren Winkel des Vieleckes.

[1] *Записи о математике и геометрии сделаны Келлером, между ними запись о писании и чтении — Морозова.*

[2] *Запись о геометрии рукою Келлера.*

Ивановъ	4 +	
А. Козловъ	3 +	
Баникова	5	
Румянцевъ	4 +	
Ждановъ	3	
Фокановъ	4 +	

Innere Winkel = 2n — 4 = 2(n — 2).
Äussere Winkel[1] = 2n + 4 = 2(n + 2).

---

[2] Млад[шіе] к[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Математика.

1-е отд[ѣленіе].

Солдатиковъ	— 5 +[2]
Фокановъ	— 4 +
Матвѣевъ	— 4 +
Хрусловъ	— 3 +
Владимировъ	— 4
Поляковъ	— 3 +
Михѣевъ	— 2 —
Соколовъ	— 3 —

Макаровъ задовалъ задачу. Одинъ купецъ купилъ [с]только-то дюженъ платковъ за [с]только-то рублей и [с]только-то у него платковъ ук[рали?] и послѣдніе за [с]только-то продалъ и спрашивается сколько онъ барыша получилъ или убытку.

2-е отд[ѣленіе].

Константинъ Осиповъ	— 5 +
Ермилова	— 5
М. Осиповъ	— 4 +
А. Осиповъ	— 4 +
Сахаровъ	— 3 +
Гавриловъ	— 5 +
Полѣкеевъ	— 2
Цвѣтковъ	— 1 +
Фролковъ	— 1
Арбувовъ	— 0
Ризуновъ	— 3
Копылова	— 4 —
Кондаурова	— 1
Матвѣева	— 2 —

Морозовъ[3] задалъ задачи, одинъ мужикъ отправилъ столько-то подводъ, въ каждомъ вову по 5 ч[етвертей], за каждую чет[верть] 42, и нѣкоторые подобные задавалъ.

Мартъ 13. Вторникъ.

Млад[шіе] к[лассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Бесѣды. [4]

Началъ читать объ Іоаннѣ Грозномъ. Выбиралъ изъ многихъ источниковъ и не одинъ не годился; сколько я не старался подлаживать подъ тонъ мальчиковъ, но они меня не понимали, потому что я самъ не понималъ Г. Историковъ.

---

[1] [Раскрытие уравнений для внешних и внутренних углов многоугольника.

Внутренние углы = 2n — 4 = 2(n — 2).

Внешние углы = 2n + 4 = 2(n + 2).

[2] *Вся запись, включая и задачи, сделана рукой одного из школьников.*

[3] *Эта фамилия написана вверху, справа, рядом с фамилией Ермиловой.*

[4] *Запись учителя Морозова.*

Банникова	— 5.	Прочіе мало могли разсказать.
Солдатиковъ	— 4.	
Т. Ѳокановъ	— 4 —	
С. Рѣвуновъ	— 2.	
С. Владиміровъ	— 2.	
Матвѣевъ	— 2.	
Ждановъ	— 5.	

Черченіе. Старш[іе] кл[ассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. [1]

Богдановъ	5 +	Beendigung der unteren Ansicht des Tisches.
Черновъ	5	Козловъ weinte weil sein Heft verloren gegangen war. [2]
Морозовъ	4 +	
Мокаровъ	5 +	
Ивановъ	5	
Фокановъ	5	
Румянцевъ	4	
Хрусловъ	4	

Младш[іе] кл[ассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Рисованіе.

С. Резуновъ zeichnete an der Tafel vor. [3]

[Рисунок]

Experimente.

Entwickelung von Chlor aus MnO_2 und ClH } OH_2, $MnCl_4$ { Cl_2, $MnCl_2$

Bleichung von gefärbten Gegenständen von Wasser. [4]

Старшіе классы обоихъ отд[ѣленій]. Географія. [5]

Черновъ	— 5 +	Продолжали читать путешествія Парлея. Во время урока прибылъ Л[евъ] Н[иколаевичъ] и самъ занялся съ ними.—
Макаровъ	— 4 +	
Морозовъ	— 5	
Д. Козловъ	— 4 +	
А. Козловъ	— 4	

---

[1] *Три записи под ряд: черчение, рисование и опыты — сделаны Келлером.*

[2] [Окончание рисунка нижней части стола. Козлов плакал, так как потерял свою тетрадку.]

[3] [С. Резунов рисовал на доске для примера.]

[4] [Опыты.

Добывание хлора из MnO_2 и ClH } OH_2, $MnCl_4$ { Cl, $MnCl_2$

Побледнение окрашенных предметов от воды.]

[5] *Три записи под ряд: география, писание и чтение — сделаны Морозовым.*

Р. Богдановъ	— 4.
В. Румянцевъ	— 4 +
А. Банникова	— 4.
В. Ждановъ	— 4 +
Ивановъ	— 4 +
Фокановъ	— 4 —

Въ ст[аршихъ] к[лассахъ]		Писаніе.
Богдановъ	— 4 +	Продолжали писать изъ Русской и Св[ященной] исторіи. Почти безъ поправокъ. Худшимъ нѣсколько словъ поправилъ.
Макаровъ	— 5.	
Черновъ	5.	
Д. Козловъ	— 5.	
В. Морозовъ	— 5.	
И. Ѳокановъ	— 5.	
В. Ждановъ	— 3 +	
К. Ивановъ	— 4.	
Банникова	— 4.	
А. Козловъ	— 5	
Румянцевъ	— 5. +	

Въ мл[адшихъ] к[лассахъ.]		Чтеніе.
Солдатиковъ	5.	Читали сказски Худякова, очень немногіе изъ «Дѣтскаго міра». Всѣ очень порядочно разсказывали.
Соколовъ	5.	
Поляковъ	5.	
Матвѣевъ	4.	
Михѣевъ	4.	
Т. Фокановъ	4.	
Владиміровъ	4 —	
Рѣзуновъ	4 —	
Хрусловъ	4 —	
Гавриловъ	4 —	
Поликѣевъ	2.	
Фролковъ	2.	
А. Осиповъ	5 —	
Арбузовъ	3 —	

Среда. М[артъ] 14.

Старш[іе] кл[ассы] об[оихъ] отд[ѣленій].		Математика.[1]
Богдановъ	4 +	$\frac{a^2}{2}(a+b)=$
Черновъ	4 +	$\frac{20a^2b}{3a^3}\left(\frac{6a^3}{20b}+\frac{3a^3}{2b^2}+\frac{10b}{a^3b^2}\right)=$
Мокаровъ	4 +	и т. д.
Морозовъ	4.	
Фокановъ	3 +	

[1] *Запись о математике сделана Келлером.*

Д. Козловъ	4.
Ивановъ	3 +
Баникова	3 +
Румянцевъ	3
А. Козловъ	3.
Ждановъ	2.

Млад[шій] к[лассъ] 1-го отд[ѣленія] писаніе.— 2-го отд[ѣленія] — чтеніе. [1]

Хрусловъ	— 4.
Солдатиковъ	— 4.
Ѳокановъ	— 5
Соколовъ	— 4 +
Поляковъ	— 5.
Михѣевъ	— 4.
Владиміровъ	— 4
К. Осиповъ	— 3 +

Продолжали писать изъ Св[ященной] Исторіи. Этотъ урокъ шолъ долго — виноваты мои часы. — Пришлось кромѣ намеченнаго урока писанія читать.

М. Осиповъ	— 4.
А. Осиповъ	— 4 —
Поликѣевъ	— 4
Ермилова	— 4 +
Кондаурова	— 4.
Копылова	— 3.
Цвѣтковъ	— 3.
Гавриловъ	— 5.
Фролковъ	— 3.
Арбузовъ	— 3.
Сахаровъ	— 3.
Матвѣева	— 2.

Читали и разсказывали сказски Худякова. Со всѣми прочиталъ строкъ по пяти. —

Старш[іе] кл[ассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Геометрія.[2]

Мокаровъ	5.
Морозовъ	5.
Д. Козловъ	5
Фокановъ	4 +
Румянцевъ	5
Баникова	5
А. Ковловъ	4.
Ждановъ	4.
Ивановъ	5.

Die Schüler lösten einige Aufgaben im Bezug auf die Summe der Winkel verschiedenen Figuren.

Wiederholung der Entwickelung für die Winkelsumme des Vieleckes, weil Морововъ und Мокаровъ gestern die младш[іе] кл[ассы] unterrichtet hatten.[3]

Младш[іе] кл[ассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Математика. [4]

Солдатиковъ	— 5 —	К. Осиповъ	— 5 +

[1] *Запись о чтении сделана Морозовым.*

[2] *Запись о геометрии сделана Келлером.*

[3] [Ученики решали некоторые задачи относительно суммы углов в различных фигурах.

Повторение вывода относительно суммы углов многоугольника, так как Моровов и Макаров вчера обучали младшие классы.]

[4] *Записи по обоим отделениям писаны рукой учеников — Богданова и Чернова.*

Поляковъ	— 5
Соколовъ	— 5
Михѣевъ	— 4 +
Т. Ѳокановъ	— 5.
Владимировъ	— 5.
Хрусловъ	— 5

Учитель Богдановъ

М. Осиповъ	5
Н. Гавриловъ	5 +
А. Осиповъ	5
П. Ермилова	5 —
Д. Сахаровъ	3 +
Н. Цвѣтковъ	3 +
Д. Фролковъ	3
И. Полекѣевъ	2
О. Матвѣева	2
А. Кондаурова	2
А. Копылова	2
С. Арбузовъ	2 —[1]

Задачи: сложенія, вычитанія, умноженія и дѣленія. У одного купца было 5855 р. еще онъ нашелъ 15854 [?] = = и такъ далѣе умноженія и дѣленія. Учитель Черновъ.

Старш[іе] кл[ассы] об[оихъ] отд[ѣленій]. Рисованіе.[2]

Морозовъ	5 +
Мокаровъ	5 +
Богдановъ	5 +
Ивановъ	5
Черновъ	5 +
Д. Козловъ	4 +
Фокановъ	5
Румянцевъ	4 +
Баникова	4 +
А. Козловъ	4 +
Ждановъ	4.

[1] *Переделано из О.*

[2] *Запись сделана Келлером.*

КОММЕНТАРИИ.

В комментариях приняты следующие сокращения:

АТБ — Архив Л. Н. Толстого в Всесоюзной Библиотеке имени В. И. Ленина (Москва).

АЧ — Архив В. Г. Черткова (Москва).

Б, I; Б, II — П. И. Бирюков, «Биография Льва Николаевича Толстого» т. I, Гиз. М. 1923; т. II, Гиз. М. 1923.

БЛ — Всесоюзная Библиотека имени В. И. Ленина (Москва).

ГТМ — Государственный Толстовский музей (Москва).

ИРЛИ — Институт новой русской литературы (б. Пушкинский дом, б. Ленинградский Толстовский музей, б. Рукописное отделение Библиотеки Академии наук СССР (Ленинград).

ЛПБ — Рукописное отделение Государственной Публичной Библиотеки РСФСР имени М. Е. Салтыкова-Щедрина (Ленинград).

ПС — «Переписка Л. Н. Толстого с Н. Н. Страховым», изд. Общество Толстовского музея. Спб. 1914.

ПТ — «Переписка Л. Н. Толстого с гр. А. А. Толстой», изд. Общество Толстовского музея. СПБ 1911.

ПТС, I; ПТС, II — «Письма Л. Н. Толстого, собранные и редактированные П. А. Сергеенко», изд. «Книга». I—1910; II—1911.

ТЕ — «Толстовский Ежегодник».

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Л. Н. ТОЛСТОГО И ЖУРНАЛ «ЯСНАЯ ПОЛЯНА».

По собственному признанию Толстого, он впервые начал занятия с крестьянскими детьми в 1849 году. «Я завел школу с 1849 года», пишет он в статье «Проект общего плана устройства народных училищ» и прибавляет, что школа носила совершенно частный характер, официальное существование ее не было никак оформлено. Н. Н. Гусев допускает возможность небольшой хронологической ошибки в этих словах Толстого и относит начало его занятий с крестьянскими детьми не к 1849 г., а к 1847—1848 гг., когда Толстой вообще занимался в Ясной поляне благотворительной деятельностью среди крестьян. [1]

Об этой первой школе, устроенной Толстым, у нас нет почти никаких сведений. Мы знаем лишь, что Толстой работал в ней не один. Панкратов, автор статьи «Толстой — школьный учитель», приводит в ней воспоминания ученика ранней Толстовской школы — Ермила Базыкина, который учился грамоте у некоего Фоки Демидовича. [2] Об этом Фоке Демидовиче, как учителе Яснополянской школы в 1849 г., упоминает и В. С. Морозов, называя его старым дворовым. [3]

Отъезд в Москву и затем на Кавказ и поступление на военную службу прервали школьную деятельность Толстого, и только значительно позднее, в конце своего заграничного путешествия, 23 июля 1857 г. он записал в дневнике: «Главное, сильно, явно пришло мне в голову — завести у себя школу в деревне для всего околотка и целая *деятельность* в этом роде». [4]

В этих словах Толстого ясно чувствуется отголосок общественного оживления, особенно ярко проявившегося в начале царствования Александра II именно в области народного образования. С другой стороны, эти педагогические начинания Толстого в значительной мере связаны с его разочарованием в литературной деятельности. Об этом разочаровании в литературе вообще и о своем намерении отказаться навсегда от литературной деятельности он неоднократно упоминает в своих письмах к друзьям: Фету, Боткину, Дружинину и др. В письме к Б. Н. Чичерину

---

[1] Н. Н. Гусев, «Жизнь Льва Николаевича Толстого. Молодой Толстой», Труды Толстовского музея. М. 1927, стр. 315.

[2] «Русское слово» 1912, № 307 от 7 ноября.

[3] «Воспоминания о Л. Н. Толстом ученика Яснополянской школы В. С. Морозова», изд. «Посредник». М. 1917, стр. 9.

[4] Печатаем по подлиннику, хранящемуся в АТБ.

от 1 марта 1860 г. Толстой, отвечая Чичерину на его последнее письмо, в котором он уговаривал Толстого не «зарываться» в деревне и не прерывать своей связи с литературой, Толстой писал: «В наши годы, когда уж не одним путем мысли, а всем существом, всей жизнью дошел до сознания бесполезности и невозможности отыскиванья наслаждений, когда почувствуешь, что то, что казалось мукой, сделалось единственной сущностью жизни — труд, работа, тогда неуместны и невозможны искания, тоски, недовольства собой, сожаления и т. п. атрибуты молодости; не скажу: нужно работать, а нельзя не работать, ту работу, которой плоды в состоянии видеть настолько вперед, чтобы вполне отдаваться работе. Кто пахать землю, кто учить молодежь быть честной и т. д. Самообольщение же так называемых художников, которое ты, льщу себя надеждой, допускаешь только из дружбы к приятелю (не понимая его), обольщенье это для того, кто ему поддается , есть мерзейшая подлость и ложь. Всю жизнь ничего не делать и эксплуатировать труд и лучшие блага чужие, за то чтобы потом воспроизводить их — скверно, ничтожно, может быть, есть уродство и пакость, которой я слишком много видел вокруг себя мерзких примеров, чтобы не ужаснуться, и которой ты, обдумав дело и любя меня, не можешь допустить. Что же я делаю? — спросишь ты. — Ничего особенного, выдуманного, делаю дело, которое мне также естественно, как дышать воздухом, и вместе такое, с высоты которого, признаюсь, я часто с преступной гордостью люблю смотреть на vous autres. Ты полюбишь и поймешь это дело, но рассказать его нельзя, а приезжай, окончив свои странствования, в Ясную поляну, и скажи тогда по правде, не позавидуешь ли мне, увидя то, что я сделал, и то спокойствие, с которым я делаю». [1]

Этот отход от литературы был для Толстого не легок, о чем он сам свидетельствует как в этом, так и в предшествующем письме к Чичерину (от конца 1859 г.); [2] но образовавшуюся пустоту он сумел заполнить, перейдя от художественной деятельности, которая не давала ему внутреннего удовлетворения, к деятельности педагогической, которая удовлетворяла его моральному чувству, давая его деятельности новый смысл, в виде живой и плодотворной работы в области народного образования — в сельской школе.

Занятия в Яснополянской школе, по словам В. С. Морозова, начались «ранней осенью» 1859 г., т. е. «после Покрова» (1 октября), когда в деревнях обыкновенно заканчиваются сельско-хозяйственные работы. Тот же Морозов, один из любимейших учеников Толстого, оставивший интересные воспоминания о нем, очень подробно рассказывает о жизни Яснополянской школы, начиная с первого момента ее открытия; эти воспоминания чрезвычайно ценны для ознакомления с деятельностью Толстого, как народного учителя, всецело увлеченного своей работой. [3]

В письме к И. П. Борисову от 15 февраля 1860 г. Толстой пишет: «Я доживаю зиму хорошо. Занятий пропасть и занятия хорошие, не то что

---

[1] «Письма Толстого и к Толстому» — «Труды Публичной библиотеки СССР имени Ленина», ГИЗ. 1928, стр. 19—21.

[2] Там же, стр. 18—19.

[3] «Воспоминания о Льве Николаевиче Толстом ученика Ясно-полянской школы Василия Степановича Морозова», изд. «Посредника». М. 1917.

писать повести» (ГТМ). В последних словах чувствуется некоторый иронический отголосок; но без всякой иронии пишет Толстой о своем разрыве с художественным творчеством и с переходом к педагогической деятельности, в письме к А. В. Дружинину от 14 апреля 1860 г.: «Про себя могу сказать, что мне хорошо. Сначала было тяжело разорвать связь с литературой, задавить в себе честолюбивые потребности высказываться, но теперь, например, всё вокруг меня стало гораздо яснее, проще и ближе ко мне, чем было. Главное — проще. И вы не поверите, как это отрадно. Ногам тяжелее, но прочнее стоишь на земле. Дело не так красиво и свободно, но прочнее и ощутительнее».[1]

Занятия в Яснополянской школе настолько заинтересовали и увлекли Толстого, что у него явилась мысль расширить круг своей деятельности и объем работы. Не доверяя деятельности правительства в деле народного образования, Толстой считал необходимым привлечь к этой деятельности частных лиц, сочувствующих народному образованию и понимающих его значение. Он решил обратиться к знакомому ему и влиятельному в высоких кругах лицу, Егору Петровичу Ковалевскому, брату министра народного просвещения Евграфа Петровича Ковалевского, с тем, чтобы при его содействии осуществить свой проект создания особого общества, способствующего развитию народного образования. 12 марта 1860 г. он писал Ковалевскому:

«Вы, может быть, помните, любезный Егор Петрович, что я уж 3-й год живу в деревне и занимаюсь хозяйством. Нынешний год (с осени), кроме хозяйства, я занимаюсь еще школой для мальчиков, девочек и больших, которую я завел для всех желающих. У меня набралось около 50 учеников и всё прибавляются. Успехи учеников и успех школы во мнении народа неожиданны. Но всего не расскажешь, как и почему; надо или книгу написать или самому посмотреть. Дело вот в чем... Насущнейшая потребность Русского народа есть народное образование. Образования этого *нет*. Оно еще не начиналось и никогда не начнется, ежели правительство будет заведывать им... Чтобы народное образование пошло, нужно, чтобы оно было передано в руки общества... Вопрос может быть только в том, существует ли потребность образовывать и образовываться. Для меня это вопрос решенный. Полгода моей школы породили три таких же в околодке, и везде успех был одинаковый. Дело вот в чем: что скажет правительство, ежели ему представят следующий проект:

«Общество народного образования (или более скромное название) имеет целью распространение образования в народе. Средства общества будут состоять из взноса членов по 100 или % рублей, из платы учеников (где это возможно), из выручек за издания Общества и из пожертвований. Действия Общества будут состоять:

1) В издании журнала, состоящего из отдела собственно педагогического (о законах и способах первоначального преподавания), отдела первоначальных руководств для учителей и чтений для учеников, и отдела сведений о действиях Общества.

2) В учреждении школ в тех местах, где их нет и где чувствуется в них потребность.

[1] «Звезда», 1930, № 5, стр. 155.

3) В составлении курса преподавания, в назначении учителей, в надворе за преподаванием, за хозяйственным учетом, вообще за управлением таких школ.

4) В надзоре за преподаванием в тех школах, где учредители того пожелают.

«До сих пор общество составляю я один. Но говорю вам без фразы, что, возможно будет или нет такое общество, я положу всё, что могу, и все мои силы на исполнение этой программы... Ежели бы я знал наверно, что правительство разрешит это общество, то я бы поработал серьезнее над составлением самого проекта и подал бы его от другого лица. Есть в Туле директор гимназии Гаярин (ваш брат его знает), замечательный человек, которому я нонче сказал о моем намерении. Я надеюсь, что он не отказался бы подать от себя. Во всяком случае, у вас дело в хороших руках... Кроме школы у себя, у брата, я готовлю большую статью о педагогии, которая не будет годиться в проект для правительства. Позволят или нет, а я хоть один, а всё буду составлять тайное общество народного образования. Нет, без шуток, ежели бы общество оказалось невозможным, то я всё-таки намерен издавать журнал, о котором пишу в проекте общества. Посондируйте почву и об этом напишите пожалуйста. Разрешат ли журнал с моим именем, как редактора? И как, в какой форме, кому нужно подать об этом, и что такое? Как мне ни нужно теперь быть здесь, я бы приехал в Петербург, ежели для успеха дела мое присутствие могло бы быть необходимо». (Б,I, стр. 218—220.)

Педагогическая работа и связанные с нею мысли и наблюдения вызвали в Толстом желание лично познакомиться с школьной практикой передовых европейских стран. Его заграничная поездка была ускорена тем, что его любимый брат Николай Николаевич, давно болевший чахоткой, должен был, по совету врачей, уехать для лечения в заграничный курорт. Уезжая из Ясной поляны, Толстой поручил ведение школьных занятий Петру Васильевичу Морозову и Владимиру Александровичу, из которых последний занимался с учениками математикой, а первый вел все прочие предметы преподавания.[1]

2 июля 1860 г. Толстой сел на пароход, отправлявшийся из Петербурга в Штетин. 11 апреля 1861 г. он вернулся на родину. Во время своего девятимесячного пребывания за границей Толстой преимущественно интересовался жизнью народных школ в Германии, Франции, Швейцарии, Англии и Бельгии, — и эти наблюдения отразились в записях его дневника, которые, при всей своей лаконичности, представляют весьма ценный материал, так как в некоторых записях мы находим первые ростки многих педагогических идей Толстого.

Толстой уехал в Германию в качестве искреннего поклонника Ауэрбаха, его деревенских рассказов, а в особенности его романа «Новая жизнь». «Этому писателю, — говорил он Евг. Скайлеру в 1868 году, — я был обязан, что открыл школу для моих крестьян и заинтересовался народным образованием».[2] Незадолго до отъезда, 25 мая, Толстой отме-

---

[1] «Воспоминания» Морозова, стр. 59.
[2] «Русская старина», 1890, 10, стр. 261—262.

тил в дневнике: «Читал Ауэрбаха». Это чтение навело его на серьезные вопросы и вероятно под их влиянием, 26 мая, в дневнике появляется такая запись: «Странная религия моя и религия нашего времени, религия прогресса. Кто сказал одному человеку, что прогресс хорошо? Это только отсутствие верования и потребность сознанной деятельности, облеченная в верование. Человеку нужен порыв, — Spannung[1] — да». Несомненно, к этой дневниковой записи восходят некоторые основные положения статьи Толстого, увидевшие свет только в декабрьской книжке «Ясной Поляны» — «Прогресс и определение образования».

Приводим отрывки из Дневника, внесенные Толстым во время его пребывания за границей и относящиеся к области его педагогических интересов:[2]

«16 июня. Был в школе малых ребят — также плохо. Lautier-methode.[3]

17 июня. Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, все наизусть, испуганные, изуродованные дети.

18 июня. Читал Räumer'a.

19 июня. Читал историю педагогии. Лютер велик... Вчера же был у Американского пастора — о школах. Все от правительства и убили своими достоинствами всю частную конкуренцию. Преподавание религии — одна библия, без толкований и сокращений.

5 августа. «Montaigne первый ясно выразил мысль о свободе воспитания. В воспитании опять — главное: равенство и свобода».

7 августа. «Немного успел почитать Риля о календарях. Он прав: о органическом значении народных старых календарей, и вообще народной из народа литературы. Но где же место Ауэрбаха? Entremediaire[4] между народом и образованным классом».[5]

11 августа. Знакомство с молодым школьным учителем, которого занимает вопрос, по двум или по одной линейке писать. Старый рутенер.

16 августа. Мысль о опытной педагогике привела меня в волнение, но не удержался, сообщил и ослабил ее.

17 августа. Читал педагогию...

27 августа. Ходил в Сульцбах. Милый учитель водил в церковь, играл на органе.

28 августа. Школа. Метода учить читать и счет... Пансионы мужской и женский».

Строки о календарях и народной литературе, различные экскурсы в историю педагогики, мысли о том, что «единственный метод образования есть опыт, а единственный критериум его есть свобода» — легко вводят нас в программную статью «О народном образовании», открывающую первую книжку «Ясной поляны», в круг размышлений и наблюдений, которые закреплены записями дневника.

Смерть брата Николая, скончавшегося на руках Толстого 20 сентября (2 октября) 1860 г., не ослабила в нем интереса к педагогическим

---

[1] [напряжение, подъем.]

[2] Все выдержки из Дневника Толстого печатаем по подлиннику, хранящемуся в АТБ. См. т. 48.

[3] [звуковой метод.]

[4] [Посредник]

[5] Специальные экскурсы об отношениях Толстого к представителям немецкого «народничества», в лице Ауэрбаха и Вильгельма Риля, даны во второй книге Б. М. Эйхенбаума: «Лев Толстой». Л. — М. 1931, стр. 51—81.

вопросам. Через месяц, 13 (25) октября, он записывает в Дневнике: «В Женеве Collège. Под диктовку историю, и один складывает. Пьяный учитель. Изуродованные дети в salle d'asile...[1] Marseille, школы, не в школах, а в журналах и кафе». Последние десять слов через год развернулись в одни из самых интересных страниц программной статьи, где, со ссылкой на Марсельские впечатления, доказывается, что «везде главная часть образования народа приобретается не из школы, а из жизни».

После долгого перерыва, по приезде Толстого в Германию, в Веймаре 1 (13) апреля 1861 г., в Дневнике его начинается ряд новых записей, в которых он вносит свои наблюдения над немецкими школами и немецкими педагогами:

«...Пошел в Kinder Arbeit Garten[2] — хорошо для города, но тот же коммунизм. К Langhart'у. Ограниченный учитель администратор. Его мысль: «Reform — die Schule mit dem Leben verbinden».[3] Fröbst недоволен Langhart'ом: может, но не имеет энергии понять меня... Думаю переделать педагогические сочинения, разделив на asile, школу частную и жизнь».

На другой день, 2 (14) апреля: «Разбудил меня Келлер, в котором я, кажется, сделал находку, потом Langhart и Fröbst. С Fröbst'ом говорил о определении школы. Воспитание и ученье. Вот ответ, из которого я легко выбил его. Примешивание erziehliches Element [4] сделало школу деспотичною... Пошли с Fröbst'ом и Кунцем в бельведер, опять разговор о воспитании и учении».

Теоретический спор, из которого впоследствии выросла статья «Воспитание и образование», продолжался и 3 (15) апреля. Среди целого ряда новых лиц, которые — очевидно, в связи с этим спором — названы в записи 3 (15) апреля, останавливает на себе внимание имя жены Стóя. Судя по письму Толстого к С. А. Рачинскому от 7 августа 1862 г., с самим Стóем, учредителем и руководителем опытного учебного заведения в Иене, Толстому не удалось познакомиться, но школа Стóя показалась ему «самым интересным и главное единственным почти живым заведением из всех немецких школ». [5] Вероятно, впечатления от школы Стóя содействовали появлению у Толстого более спокойного взгляда на германское образование в целом, при всей резкости отзывов об отдельных его работниках. Вот что записал он в Дневник 15 апреля: «Воспитание и образование не разрешаю, но спокойнее смотрю на Германское образование... Стóя жена ерыга, его писанье ловкая болтовня и дерзкая. Ценкер пьяная грубая скотина, одобряющая палку. Шефер математик характером — тип. Thibout и Elkund Zeis и с ним беседы о педагогии. Мы начинаем с начала на своих основаниях. Книги Ценкера и Стóя. Германия одна выработала педагогию из философии. Реформация философии. Англия, Франция, Америка подражали».

---

[1] [приюте...]
[2] [детский рабочий сад]
[3] [реформа — школу связать с жизнью.]
[4] *В подлиннике:* erziegliches Element [воспитательный элемент].
[5] Письма Л. Н. Толстого к С. А. Рачинскому — «Русские пропилеи», 2. Материалы по истории русской мысли и литературы. Собрал и приготовил к печати М. Гершензон, изд. Сабашниковых. М. 1916, стр. 264.

4 (16) апреля (Веймар): «Schullehrerseminar.[1] Прекрасно. Rechnen[2] палочками и с переводом в числа. — География с порученьями измерения. (Язык нехорош, с напрасным трудом определения определенного)... Вечер опять тревога мыслей о воспитании, так же как и дорогой, и объясняется только *ограничиваясь.* 1-е ограничение — Воспитание прочь — одно ученье, второе (по случаю чтения кухонной химии) — Практическое преподавание науки есть первая и последняя ступень — задача школы есть не die Wissenschaft beibringen, a die Achtung und die Idee der Wissenschaft beibringen.[3] С этим заснул покойно».

5 (17) апреля: «В Kindergarten.[4] Геометрическое рисованье и плетенье — пустяки. Законы развития ребенка неуловимы. — Они учат наизусть, где только не по ихнему, а ихнее не поймаешь. Рисует палки, а ему смутно представляется круг. И приучить к последовательности нельзя тогда, когда всё ново. Последовательность есть сила отрицанья *всего не того*, чем хочешь быть занят. Бидерман не глуп, но ученый и литератор, которого часть уже сидит в книге его, а не в нем. Я кроме «Детства» еще весь в себе, и потому я так свободно сверху смотрю на них. — Потом Фрёбел и Келлер с его матерью. Увидав ее, я понял, что ответственность я на себя беру, увозя его».

19 апреля: «Школы плохи...»

22 апреля Толстого навестил знаменитый немецкий педагог Дистервег, и в Дневнике это посещение отмечено так: «Дистервег. — Умен, но холоден и не хочет верить и огорчен, что можно быть либеральнее и итти дальше его. — Воспитание кладет задачей».

Переписка Толстого за время его второй заграничной поездки тоже свидетельствует о том исключительно-большом месте, которое занимали в это время в его жизни педагогические интересы. Он не только усиленно изучает ученую и учебную литературу по педагогическим вопросам, но, очевидно, подбирает соответствующую библиотеку и хлопочет о доставке книг в Россию. Во избежание цензурно-таможенных препятствий, он адресует книги на имя министра народного просвещения Евг. Петр. Ковалевского. «Любезное позволение Ваше, — пишет Толстой ему из Лондона 10 апреля 1861 г. — адресовать из Нью-Иорка школьные книги на Ваше имя дает мне смелость при отсылке книг теперь из Франции и Англии поступить таким же образом».[5]

В сношениях с заграничными книгопродавцами, при самой отправке книг в Россию, Толстому часто помогает Б. Н. Чичерин.[6] Помогает ему и кн. М. А. Дондуков-Корсаков с семьей. $^{11}/_{23}$ апреля 1861 г. он пишет Толстому из Брюсселя большое письмо со справками о народных школах Бельгии и сообщает, что ждет азбуки, которые должен ему доставить книгопродавец Классен для того, чтобы рассмотреть их все и послать то, что сочтет интересным для Толстого. Две английские книги от Классена

[1] [Учительская семинария.]
[2] [Счет]
[3] [внушить не знание, а внушить уважение к знанию и понятие знания.]
[4] [детском саду]
[5] По автографу, хранящемуся в ГТМ.
[6] См. «Письма Л. Н. Толстого к Б. Н. Чичерину» и «Письма Б. Н. Чичерина» под ред. Н. М. Мендельсона — «Труды Публичной Библиотеки СССР имени В. И. Ленина. Письма Толстого и к Толстому. Юбилейный сборник». ГИЗ, 1928.

и одна толстая от Трюбнера уже отправлены в Петербург «на имя министра Ковалевского». По тому же адресу будут отправлены, когда будут готовы, отлитые буквы, заказанные Толстым, — очевидно, для преподавания азбуки (АТБ). Но в письме от 26 мая, уже из России, Дондуков-Корсаков сообщал Толстому: «...писал я вам из Висбадена прямо в Тулу и оттуда в Ясны поляны, уведомляя, что Ваши портретные карточки и отлитые буквы Вашей выдумки отправились в деревню Аделаиды Николаевны, [1] которая вместе с Ольгой [2] выехала из-за границы прежде нас, полагая, что тем ускорю желание Ваше на счет получения этих вещей». (АТБ)

Заграничное путешествие дало Толстому много интересных впечатлений, но оно было омрачено тяжелой болезнью его брата Николая, который вскоре и умер на руках Толстого в Гиере, в южной Франции. Эта смерть тяжело поразила Толстого и на некоторое время совершенно выбила его из колеи. Но он не поддался унынию и сумел найти для себя выход в серьезной работе, именно, в работе над педагогическими и общественно-педагогическими вопросами: в Гиере он написал статью «О народном образовании», легшую в основу его дальнейших педагогических статей. Он не забывает и о школьной работе в Ясной поляне: в письме к гр. А. А. Толстой от 6 декабря 1860 г., говоря о впечатлении, произведенном на него смертью брата, он пишет: «Вы знаете, верно, мое занятие школами с прошлого года. Совершенно искренно могу сказать, что это теперь один интерес, который привязывает меня к жизни» (ПТ, стр. 146). Позднее, 7 августа 1862 г. он писал ей же:«Вы знаете, что такое было для меня школа с тех пор, как я открыл ее. Это была вся моя жизнь, это был мой монастырь, церковь, в которую я спасался и спасся от всех тревог, сомнений и искушений жизни» (ПТ, стр. 164).

Характерна также и следующая заметка в Записной книжке Толстого, помеченная — «Брюссель 16 (28) марта: Прошедшее мутит меня, не дает итти свободно вперед, а для новой жизни как будто мало впереди, мало надежды... Цель одна — образование народа. Одна моя вера к[оторая], смутно чувствую, привязала меня к делу воспитания)».[3]

12 (24) апреля 1861 г. Толстой вернулся на родину. Он провел полторы недели в Петербурге, главным образом для того, чтобы хлопотать о разрешении задуманного им педагогического журнала. Мысль об издании специального педагогического журнала зародилась у Толстого значительно ранее его заграничного путешествия, вероятно, в конце зимы или в начале весны 1860 года. В указанном выше письме к Егору Петр. Ковалевскому он упоминает, между прочим, об этом намерении, прося его содействия для получения соответствующего разрешения.[4] Об этом намерении Толстой писал и Б. Н. Чичерину в письме от 5 апреля: «Я думал еще зимним путем ехать в Тамбов, но случились новые затеи: план об издании журнала, переписка и ожидание ответа». [5]

Мысль об издании журнала настолько заинтересовала Толстого, что он неоднократно возвращается к ней в своем дневнике. Об этих планах

---

[1] Невестка кн. М. А. Дондукова-Корсакова.
[2] Дочь кн. М. А. Дондукова-Корсакова.
[3] По подлиннику, хранящемуся в АТБ.
[4] См. выше, стр. 491.
[5] «Письма Толстого и к Толстому», стр. 21.

он сообщал некоторым лицам, как например, знакомым ему тульским педагогам (Гаярин, Марков и др.), которых он намеревался привлечь в число своих сотрудников. 6 мая 1861 г. он записал в Дневнике: «Поехал в Тулу ...Марков отказался от соредакторства в журнале». 9 мая: «Господа из гимназии. Совещание. Я их пригласил в журнал». [1]

20 апреля 1861 г. Толстой подал прошение на имя министра народного просвещения, с приложением программы журнала и перечислением состава ближайших сотрудников. Личное обращение к министру, а также и содействие некоторых влиятельных лиц ускорило течение дела, и 16 мая Толстой получил разрешение на издание.

Почти одновременно с получением разрешения на издание журнала, Толстой подал официальное прошение об открытии Яснополянской школы. 12 мая он записал в Дневнике: «Подал прошение о школе. Я — приходской учитель». Таким образом было оформлено существование Яснополянской школы, носившей до сих пор чисто-частный характер. 14 мая он писал гр. А.А. Толстой из Ясной поляны, где он «был так занят, что только теперь» начинает «опоминаться». «Занят я был, — пишет он, — во-первых, делами, во-вторых, школой, которую надо было с самого начала поставить на новую, лучшую ногу, в 3-х меня назначили мировым посредником, и я не почел себя вправе отказаться. Так что теперь я, после годовой свободы, не без удовольствия чувствую на себе 1) хозяйственный, 2) школьный, 3) журнальный и 4) посреднический хомуты, которые, не знаю хорошо или дурно, но усердно и упорно я намерен тянуть, насколько хватит жизни и силы». [2]

«Посреднический хомут» — должность мирового посредника 4 участка Крапивенского уезда Тульской губ., в которой Толстой был официально утвержден Сенатом 23 июня 1861 г. Забота о школах для крестьян, только что вышедших из крепостной зависимости, входила в число его прямых обязанностей. Он отдался этой заботе с увлечением, и школьная деятельность заняла у Толстого-посредника огромное место. Она служила ему некоторым утешением в тех неприятностях, которые в изобилии причиняли ему враждебно настроенные дворяне-крепостники. 26 января 1862 г., незадолго до того, как подать в отставку от должности мирового посредника (он сделал это 2 февраля, сдав должность старшему кандидату), Толстой писал В. П. Боткину: «Я попал в Мировые посредники совершенно неожиданно и несмотря на то, что вел дело самым хладнокровным и совестливым образом, заслужил страшное негодование дворян. Меня и бить хотят, и под суд подвести, но ни то, ни другое не удается. Я жду только того, чтобы они поугомонились, и тогда сам выйду в отставку. Существенное для меня сделано. В моем участке на 9000 душ в нынешнюю осень возникли 21 школа — возникли совершенно свободно и устоят, несмотря ни на какие превратности». [3]

Определить точное количество школ, открытых в участке Толстого, — задача очень трудная, чтоб не сказать — невозможная. Официаль-

---

[1] Печатаем по подлиннику, хранящемуся в АТБ. Впервые было опубликовано П. И. Бирюковым во 2 томе его Биографии Толстого, стр. 458—463.

[2] ПТ, стр. 150.

[3] «Переписка Л. Н. Толстого с В. П. Боткиным» — «Толстой. Памятники творчества и жизни». 4. Редакция В. И. Срезневского, М. 1923, стр. 82.

ными сведениями по этому вопросу мы почти не располагаем. Они сводятся к следующему.

Прежде всего — три официальных представления Толстого, сделанные по должности мирового посредника в Губернское по крестьянским делам присутствие. В одном, от 29 ноября 1861 г., за № 392, Толстой сообщал по начальству, что во вверенном ему участке изъявили желание открыть училища «волостные общества крестьян волостей: Головлинской, Ламинцовской, Трасненской, Богучаровской и Головеньковской и сельские общества: Ясеньковское, Колпенское, Бабуринское, Подосинковское, Плехановское, Кочанское и Сатинское». В другом, от 12 декабря 1861 г., за № 399, Толстой сообщал, что открыли училища крестьянские общества: волостные — Головеньковское, Трасненское, Ламинцевское, Богучарское, Кобелевское и сельское — Ясенковское, Бабуринское. В третьем, от 21 февраля 1862 г. за № 36, Толстой уведомлял, что в его участке открыли училища сельские общества — Колпенское, Городненское и Плехановское». [1]

Затем мы имеем официальные сведения, напечатанные в органе Тульского епархиального начальства. С первого номера «Тульских епархиальных ведомостей» за 1862 г. стали печататься сухие перечневые сводки под заглавием: «Извлечение из ежемесячных донесений о приходских школах по Тульской епархии за июль, август и сентябрь 1861 года». Затем, начиная с № 7, заглавие было изменено: «Ведомость о состоянии приходских школ Тульской епархии к 1 января 1862 года, с показанием, кем открыты школы и где помещаются». В № 9, от 1 мая 1862 г. под этим последним заглавием, в подотделе, специально посвященном Крапивенскому уезду, читаем:

«204) В с. *Тросне* диаконом Румянцевым в его доме 14 м.; в сельце *Житовке* (18 м.) и д. *Солове* (20 м.) мировым посредником графом Толстым в крестьянских домах; всего в 3 шк.: 52 м.

205) В приходе села *Головенек*, в сельце *Кривцове* посредником граф. Толстым в крестьянском доме 40 м.

206) В приходе села *Качаков*, в сельцах: *Ясенках* (12 м.), *Бабурине* (17 м.), *Ясной Поляне* (28 м. 2 д.) посредником граф. Толстым; первые две школы в крестьянск. домах, последняя в доме графа; всего в 3 шк.: 57 м. 2 д.

207) В с. *Ломиносове* [2] посредником гр. Толстым в доме г. Кривцова: 40 м. 2 д.

В школах, открытых гр. Толстым, наставниками большею частью университанты, но закон божий преподается или приходскими священниками, или светскими лицами под их наблюдением».

Нетрудно убедиться, что сведения «Епархиальных ведомостей» явно не достаточны и не согласуются с официальными сообщениями Толстого. Если мы обратимся к другим данным, не официального характера, то тоже сразу встретимся с противоречиями, бросающимися в глаза. Причина противоречий прежде всего, конечно, в разновременности производи-

---

[1] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого — «Русская мысль» 1903, IX, стр. 99—102.

[2] Очевидно, опечатка, вместо: *Ломинцеве*.

вшихся подсчетов, а затем, без сомнения, и в том, что иной раз учитывалась, как школа, группа деревенских ребятишек, более или менее регулярно собирающихся для обучения грамоте в доме помещицы или в сторожке церковного причетника, а в другой раз подобные мелкие частные школы во внимание не принимались. В конце статьи «О значении описаний школ и народных книг» («Ясная поляна», январь) Толстой говорит о двадцати школах своего участка и обещает в следующем номере представить историю их возникновения. Действительно, в статье следующего номера под заглавием «О свободном возникновении и развитии школ в народе» Толстой подробно рассказывает о школах своего участка, но несколько раз определяет общее число не в двадцать, а в двадцать три. В то же время, если счесть количество школ, названных им в тексте статьи по имени, то получится меньше двадцати, а если принять за школы и прибавить сюда безымянные пункты — в роде «купца», который нанял учителя и обучает не только своих детей, но и приходящих, или в роде «писаря», который между делом учит ребят, — получится больше двадцати трех. В только что цитированном письме к В. П. Боткину Толстой говорит о двадцати одной школе своего участка. С другой стороны, Толстой в первом отношении в Губернское правление не упоминает всех училищ, поименованных в статье, а во втором приводит названия двух школ, в статье пропущенных. [1]

Сообщение одного из учителей, Альфонса Эрленвейна, под заглавием «Бабуринская школа» («Ясная поляна», февраль) тоже не дает точно установленного числа школ. «Около нас, — пишет он, — 14, 15 селений со школами, да еще 5 изъявили желание иметь их и вот ждут несколько месяцев учителей».

Толстой открывал школы на основании выработанного им самим устава. Подлинный текст его, посланный Толстым в Губернское по крестьянским делам присутствие при отношении от 12 ноября 1861 г. № 373, в настоящее время, повидимому, надо считать погибшим, и мы можем судить об этом уставе лишь по печатным источникам. К ним относится, во-первых текст устава, воспроизведенный в только что названной публикации Д. Успенского,[2] во-вторых, «Правила для сельских и волостных школ», приведенные в статье Эрленвейна, под заглавием «Бабуринская школа»,[3] и, наконец, краткая характеристика устава в письме Толстого к Б. Н. Чичерину от 28 октября 1861 г. Вот что Толстой пишет Чичерину: «В участке, где я посредником, весьма быстро приняли устав для школ, предложенный мною. Устав основан на откупе, на который я беру школы, и на плате 50 к. в месяц с ученика без различия волости, сословия и уезда... — Положение учителей следующее: я отвечаю за minimum 150 р. с. жалования; ежели же учитель хочет взять содержание школы на себя, тогда условия выгодные, это зависит от него. Тем более, что успех зависит от него, и самый успех, популярность, может дать порядочное вознаграждение, потому что в каждом округе, где

---

[1] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — «Русская мысль» 1903, IX, стр. 99—102.
[2] Там же.
[3] «Ясная Поляна», февраль, стр. 77—78.

бывает до 30 учеников, может быть 50 и более, что составит 25 р. в месяц».[1]

Текст школьного устава, посланный Толстым по начальству, воспроизведен Д. Успенским в следующем виде:

«Устав сельских школ.

1. Для первоначального устройства школы общество делает сбор от 10 до 25 коп. серебр. с тягла.

2. За право учения каждого мальчика или девочки назначается плата 80 коп. сер. в месяц.

3. Плата за учение вносится в первую половину месяца.

4. Родители могут отдавать детей на месяц и более, но никак не менее одного месяца.

5. Родители, желающие отдать детей на год, платят в год $4^1/_2$ р. серебром или $1^1/_2$ руб. в треть.

6. Дети учатся Закону Божию, правильно писать и читать гражданскую и церковную печать, считать на цыфрах и на счетах, линейному рисованию и церковному пению — там, где учитель будет иметь необходимые для того познания, или священнослужители пожелают принять на себя эту обязанность.

7. Преподавание Закона Божия поручается местному священнику бесплатно, по распоряжению епархиального начальства, или за вознаграждение, какое назначит само общество.

8. Ежели в обществе 10 человек взрослых изъявят желание учиться, то два раза в неделю по вечерам в школе будет преподавание Закона Божия, объяснение вопросов, которые будут делать учащиеся, и вообще чтение.

9. Плата, как общественного сбора, так и учеников, вносится учителю.

10. Учитель все расходы по содержанию школы принимает на себя, исключая постройки и отопления».[2]

Надо полагать, что на волостных и сельских собраниях этот устав подвергался некоторым изменениям, не только внешнего характера, например, при записи в шнуровую книгу сельского старосты, желавшего блеснуть изысканным деловым языком, но и по существу. Пример тому — правила, приведенные в статье Эрленвейна. Они представляют несомненную копию устава, напечатанного Успенским, но в то же время несколько разнятся от него. Есть отличия чисто внешние, в роде того, что в пункте 7 вместо: «по распоряжению епархиального начальства» у Эрленвейна напечатано: «по распоряжению консистории». Но есть отмены более серьезные: в пункте 2 ежемесячная плата за учение определена у Эрленвейна не в 80, а в 50 к. Пункт 8, соответствующий пункту 9 текста Успенского, изложен гораздо подробнее: «Деньги за учение вносятся учителю. Деньги же общественных сборов передаются учителю по мере надобности: в случае же требования учителем выдачи большей части сбора вперед, выдача эта делается по приговору общества». Пункт 10 у Эрленвейна, говорящий о праве общества «определить на десять

[1] «Письма Толстого и к Толстому», стр. 23—24.
[2] «Русская мысль», 1903, IX, стр. 99—102.

платящих учеников двух неплатящих из детей бедных родителей, по приговору», — совсем отсутствует в тексте Успенского. Пункт 11 у Эрленвейна, соответствующий пункту 8 текста устава у Успенского, изложен гораздо короче, без всякого указания на характер предполагаемых занятий со взрослыми. Очевидно, что вопросы материального обеспечения будущих школ подвергались особенно подробному и оживленному обсуждению, и что именно эти вопросы вызвали те изменения, которые были внесены в первоначальный проект устава.

С кем же работал Толстой и в первые годы существования Яснополянской школы, и позднее, когда, по должности мирового посредника, он стал во главе школьного дела своего участка?

7 августа 1862 г., отвечая на запрос С. А. Рачинского, Толстой писал: «Учителя в школах все студенты. Все бывшие семинаристы (их было у меня шесть) не выдерживают больше года, запивают или зафранчиваются. Главное условие, по моему, необходимое для сельского учителя, это уважение к той среде, из которой его ученики; другое условие — сознание всей важности, ответственности, которую берет на себя воспитатель. Ни того, ни другого не найдешь вне нашего образования (университетского и т. п.). Как ни много недостатков в этом образовании, это выкупает их. Ежели же этого нет, то уж лучше всего учитель мужик, дьячок и т. п., тот так тожественен в взгляде на жизнь, в верованиях, привычках с детьми, с которыми имеет дело, что он невольно не воспитывает, а только учит. Или учитель совершенно свободный и уважающий свободу другого, или машина, посредством которой выучивают чему там нужно».[1]

В раннюю пору существования Яснополянской школы Толстому несомненно приходилось довольствоваться «машиной». Такой «машиной» в чистом ее виде был уже упомянутый выше Фока Демидович, старый дворовый, по словам В. С. Морозова, обучавший в школе Толстого в 1849 г. Такой же «машиной», конечно, был Владимир Акимович, ставший потом, при содействии Толстого, священником в селе Монанки.[2] Такой же «машиной», только не совсем исправной, попорченной, был и Владимир Александрович, один из тех пяти или шести учителей, которые, по свидетельству В. С. Морозова, работали в Яснополянской школе «на третью зиму» после ее возобновления в 1859 году. «Кажется, отставной солдат, — вспоминает Морозов. — Как он попал в наше стадо, бог его

---

[1] «Русские пропилеи», т. 2, изд. Сабашниковых. М. 1916, стр. 265. — М. О. Гершензон отнес это письмо Толстого, в подлиннике не имеющего годовой даты, к 1861 г. Это неверно: оно относится к 1862 г. В письме говорится о педагогическом журнале, как о существующем уже, а первая книжка «Ясной Поляны» вышла в свет в самом начале февраля 1862 г. Это письмо является ответом на письмо Рачинского от 22 мая 1862 г., начинающемся так: «Проезжая через Германию, я виделся в Иене с профессором Стоем (Stoy), директором пансиона для мальчиков и народной школы. Он слышал о Вашем журнале, чрезвычайно интересуется им и очень просит Вас при удобном случае прислать ему вышедшие номера. Я приехал сюда на днях, но успел прочесть первые три номера «Ясной Поляны», и мне также очень захотелось, чтобы Вы это сделали». («Письма Толстого и к Толстому» Юбилейной сборник. Труды Публичной Библиотеки СССР имени В. И. Ленина. ГИЗ. М. — Л. 1928. Стр. 212.) В письме Толстого этим строкам Рачинского соответствуют слова: «Стою я на днях пошлю свои книжки».

[2] «Гр. Л. Н. Толстой. Воспоминания С. П. Арбузова, бывшего слуги графа Л. Н. Толстого». Дополнены биографическими данными из других авторов. М., 1904, стр. 89, «Письма графа Л. Н. Толстого к жене. 1862—1910». Под редакцией А. Е. Грузинского. М. 1913, стр. 131.

знает! Кажется, Лев Николаевич был тогда в отъезде, и Вл. Александ. заменял его по арифметике. Быть может, просил должность, кусок хлеба. Характера был крутого. Он спрашивал с нас то, чего сам не понимал. Он задавал нам задачи, которые не мог решать. С досады за свое непонимание срывал зло с наших щек ладонью или линейкой. С таким учителем мы делались тупей. Он не столько давал духовной пищи, сколько заглушал ее в нас. Но бог дал, он скоро был уволен без нашего доноса». [1]

К тому моменту, когда фактически началось издание «Ясной поляны», т. е. к февралю 1862 г., большинство учителей в Толстовских школах были студенты. Отношение Толстого к своим сотрудникам было неровное, с перебоями и в высшей степени своеобразное. В октябре 1861 г. (день случайно не обозначен) Толстой отмечает в Дневнике: «У меня два студента». 28 октября он отмечает, что «написал Чичерину о студентах».[2] Это то письмо Толстого, из которого выше была взята характеристика устава его школ, сделанная им самим. «Три школы открыты», пишет Толстой, — потому что у меня были 3 образованных и честных человека, из которых двух я привез из Москвы. Еще школ 10 должны быть открыты. — 3 уже готовы, и мне некем заместить их». Толстой просит Чичерина помочь ему в приискании учителей, напомнить Рачинскому и Дмитриеву их обещание о помощи. «Совершенств не бывает, и я не требователен. Полуобразованный студент 2—3 курса, не негодяй, вот всё, что я желаю. Я знаю, что из 10 выйдет 2 дельных, но для этого начать с 10. Ежели не будет студентов, я точно так же должен буду на риск брать из семинаристов, и тогда риск будет в 10 раз больше».[3] В тот же день, когда написано это письмо, 28 октября, Толстой отмечает в дневнике, что «дела по школам и посредничеству идут хорошо». Раз хорошо по школам, — очевидно, всё благополучно и с учителями, хотя бы это констатировалось еще до появления А. П. Соколова, М. Ф. Бутовича и А. А. Эрленвейна, — первых студентов, «нанятых» для его школ Чичериным. Но вот всего через неделю, 5 ноября, видимо — в минуту усталости и раздражения, Толстой записывает в Дневнике: «Учителя плохи. Алексей Иванович [4] глуп. Александр Павлович[5] нравственно нездоров. Иван Ильич[6] надежнее всех. У учителей какие-то противные тайны. Ежели это бабы, то хорошо». Он выделяет из русских учителей немца, вывезенного им из-за границы. «Эксперименты Келлера интересны и хороши. Он мил(ый) и полезный малый».[7]

В письме к Рачинскому от 7 августа 1862 Толстой сообщает, что у него «11 студентов, и все отличные учителя». Он понимает, что этому содействует его журнал и совещания при Яснополянской школе, но независимо от этого, сколько он ни знал студентов, всё это «такая славная молодежь, что во всех студенческих историях невольно обвиняешь не их». Всё зависит от направления. По его мнению, студенты, «не имеют и не могут иметь

---

[1] «Воспоминания о Л. Н. Толстом ученика Яснополянской школы Василия Степановича Морозова», изд. «Посредника». М. 1917, стр. 58.
[2] По подлиннику, хранящемуся в АТБ.
[3] «Письма Толстого и к Толстому», стр. 124.
[4] Шумилин.
[5] Сердобольский.
[6] Авксентьев.
[7] По подлиннику, хранящемуся в АТБ.

направлений, они только люди, способные принять направление». Вот он и стремится при помощи своего журнала, при помощи совещаний дать учителям-студентам известное направление, привить серьезные взгляды — те самые, которые он развивал в программных статьях «Ясной поляны». Он, разумеется, знает, что студенческая молодежь так же легко поддается и другого рода влияниям — либеральным и радикальным. Но это его не пугает: в самых условиях деревенской школьной работы есть противоядие — соприкосновение с народом, от которого, «как воск от лица огня, тает вся quasi-либеральная дребедень».[1]

В тот же самый день он пишет своему другу А. А. Толстой про то, как он «выписал» студентов и «возился» с ними. «Все из 12-ти, кроме одного, оказались отличными людьми, я был так счастлив, что все согласились со мной, подчинились, не столько моему влиянию, сколько влиянию среды и деятельности. Каждый приезжал с рукописью Герцена в чемодане и революционными мыслями в голове, и каждый, без исключения, через неделю сжигал свои рукописи, выбрасывал из головы революционные мысли и учил крестьянских детей священной истории, молитвам, и раздавал Евангелия читать на дом. Это факты».[2]

Эти студенты - учителя приняли также живое участие в издании задуманного Толстым журнала «Ясная поляна». В августовской книжке «Современной летописи» 1861 г. было напечатано заявление Толстого о его намерении издавать этот журнал, начиная с 1 октября 1861 г.; к этому заявлению было приложено краткое сообщение о задачах этого издания и о его программе.[3] Но в следующей же, сентябрьской книжке «Современной летописи» Толстой поместил от лица редакции «Ясной поляны» дополнительное объявление: «Занятия по должности мирового посредника поставили меня, против моего ожидания, в необходимость открыть издание «Ясной поляны» не с 1-го октября 1861 года, как предполагалось, а с 1-го января 1862, по общему обычаю». В связи с этой задержкой в печатании журнала, М. Н. Катков, в типографии которого журнал должен был печататься, писал Толстому 21 ноября 1861 г.: «Меня сильно заботит предпринимаемое Вами дело издания журнала... Я серьезно боюсь, чтобы этот труд не изнурил Вас понапрасну. Специальное педагогическое издание, особенно при тех обстоятельствах, в которых будет находиться Ваше, едва ли может вскоре приобрести успех. До сих пор подписка так незначительна, что едва ли можно открывать издание. Не лучше ли было бы вместо журнала выпускать бессрочно сборник под тем же заглавием, которого каждая книга продавалась бы особо? Это, во-первых, не обязывало бы к срочной деятельности, а во-вторых, вернее обеспечивало бы дело. Подумайте об этом, время еще не ушло изменить решение... Если же Вы останетесь при прежнем, то я возобновлю объявление о подписке, как в своем журнале, так и в других» [4] Но Толстой остался при прежнем решении, и первая книжка «Ясной поляны» вышла в свет с цензурной пометкой от 18 января 1862 г., с кратким обращением издателя «К публике» и с тремя анонимными

---

[1] «Русские Пропилеи», 2, стр. 265.

[2] ПТ, стр. 164—165. Один неудачный студент, фамилии которого Толстой не называет, — по всей вероятности, А. П. Соколов (см. о нем ниже, стр. 515).

[3] См. выше, стр. 497.

[4] Печатаем по автографу, хранящемуся в АТБ.

его статьями: «О народном образовании», «О значении описания школ и народных книг» и «Ясно-полянская школа в ноябре и декабре месяцах».

В ближайшие месяцы Толстой, кроме различных мелких заметок, относящихся к журналу, написал в нем целый ряд крупных статей: «О методах обучения грамоте (февраль), «Проект общего плана устройства народных училищ» (март), «Воспитание и образование» (июль), «Об общественной деятельности на поприще народного образования» (август). Последняя статья была написана Толстым в Москве, где 23 сентября 1862 г. состоялась его женитьба на С. А. Берс. Этот брак значительно изменил весь строй его жизни. Толстой временно отошел от тех занятий, на которых в последние годы сосредоточивались все его интересы: он охладел и к Яснополянской школе и к основанному им журналу. По приезде из Москвы в Ясную поляну Толстой уже не возобновлял школьной работы, хотя учителя-студенты обращались к нему с вопросами: «Когда же мы будем заниматься?» и он отвечал неопределенно: «Будем, будем». [1] Тогда же, в октябре, была написана Толстым в Ясной поляне его статья: «Кому у кого учиться писать», но тогда же был окончательно решен и вопрос о прекращении журнала. 10 октября он записал в Дневнике: «Всё уясняется — и журнал, и дела». 15 октября: «Журнал решил кончить, школу тоже — кажется». 19 декабря: «Студенты уезжают, и мне их жалко». [2] Впрочем, занятия в Яснополянской школе, по свидетельству В. С. Морозова, еще продолжались некоторое время, но число учеников сильно сократилось. Школьную работу вели учителя П. В. Морозов, И. И. Орлов и Владимир Александрович, а сам Толстой только изредка заходил в школу. Прочие школы были вовсе закрыты. [3]

В начале октября 1862 г. Толстой писал своей свояченице Т. А. Берс: «По правде сказать, журнальчик мой начинает тяготить меня, особенно необходимые условия: студенты, коректуры etc. etc. А так и тянет теперь к свободной работе de longue haleine — роман и т. п.» [4] 18 октября он писал брату С. Н. Толстому: «На журнал чуть-чуть тянется подписка, но по общему счету, который я сделал на днях, журнал принесет 3000 убытку. К несчастию, получил я на днях две статьи недурные, которые можно напечатать, так что с небольшим трудом я дотяну до 63 года, но подписки на будущий год не делаю и продолжать не буду журнала, а ежели будут набираться материалы, то буду издавать сборником, просто книжками, без всякого обязательства». (АТМ) 17 января 1863 г. в газете «Московские ведомости» Толстым было напечатано объявление о прекращении им журнала «Ясная поляна», мотивированное незначительностью числа подписчиков; недоданные номера журнала редакция обязалась доставить подписчикам в непродолжительном времени. Последняя, 12-я книжка журнала, со статьей Толстого «Прогресс и определение образования» была разрешена цензурой 22 марта 1863 г.; этим закончилась работа Толстого, как редактора-издателя «Ясной поляны».

---

[1] Н. П. Петерсон, «Из записок бывшего учителя» — «Международный Толстовский альманах», составленный П. Сергеенко, изд. «Книга». М. 1909, стр. 260.

[2] Печатаем по подлиннику, хранящемуся в АТБ.

[3] «Воспоминания о Л. Н. Толстом ученика Ясно-полянской школы В. С. Морозова», изд. «Посредника». М. 1917, стр. 126—129.

[4] По подлиннику, хранящемуся в ГТМ.

Отказавшись от педагогики и журнала, Толстой снова вернулся к творческой художественной работе, на которую он намекает в цитированном выше письме к Т. А. Берс. 30 декабря 1862 г. Толстой пишет в Дневнике: «Пропасть мыслей, так и хочется писать». Позднее, когда задуманная им работа уже окончательно оформилась, Толстой, осенью 1863 г., в письме к гр. А. А. Толстой сообщает о своей работе над романом из эпохи 1810—1820 гг. и вместе с тем с симпатией вспоминает о прежнем своем увлечении школьным делом: «Детей и педагогику я люблю, но мне трудно понять себя таким, каким я был год тому назад. Дети ходят ко мне по вечерам и приносят с собой для меня воспоминания о том учителе, который был во мне и которого уже не будет».[1]

Впоследствии, много лет спустя, Толстой неоднократно вспоминал о своей педагогической деятельности в народной школе, как о наиболее счастливом и нравственно-чистом времени своей жизни. В письме от 5 апреля 1877 г. к С. А. Рачинскому, делившемуся с ним ходом своих занятий в народной школе, Толстой писал: «Вы не поверите, какую истинную и редкую радость мне доставило чудесное письмо ваше... Читая его, я переживал свои старые школьные времена, которые всегда останутся одним из самых дорогих, в особенности чистых воспоминаний».[2]

Наконец, в записи дневника Толстого от 8 апреля 1901 г. мы читаем: «Счастливые периоды моей жизни были только те, когда я всю жизнь отдавал на служение людям. Это были: школа, посредничество, голодающие и религиозная помощь». Несколько позднее, когда П. И. Бирюков, работая над биографией Толстого, обратился к нему с вопросом о его увлечениях женщинами, Толстой отвечал ему 27 ноября 1903 года: «Самый светлый период моей жизни дала мне не женская любовь, а любовь к людям, к детям. Это было чудное время, особенно среди мрака предшествующего». (БЛ)

В заключение приводим список учителей Толстовских школ и сообщаем некоторые сведения о них, поскольку удалось их собрать.

Авксентьев, Иван Ильич, воспитанник Пензенской гимназии, в представлении Толстого на имя Губернского по крестьянским делам присутствия, от 12 декабря 1861 г. за № 399, назван учителем Трасненского училища.[3] К нему относится следующая запись в Дневнике от 5 ноября 1861 г. «Учителя плохи... Иван Ильич надежнее всех».[4] Иван Ильич, упоминаемый — без обозначения фамилии — в письме Сердобольского к Толстому от 12 января 1862 г., — тот же Авксентьев. «Я узнал, — пишет Сердобольский, — что здесь без вас шли довольно серьезные заседания: Иван Ильич исполняет свою должность с достоинством». И ниже, говоря про отосланную Толстому статью Шумилина, прибавляет: «Иван Ильич занимается тоже этим делом и выражал, говорят, желание писать о книгах, которые читает народ: ему очень бы была полезна статья Шумилина, как материал...» (АТБ)

---

[1] «Переписка Л. Н. Толстого с гр. А. А. Толстой», Спб. 1911, стр. 192.

[2] «Русские пропилеи» т. 2. Собрал и приготовил к печати М. Гершензон, изд. М. и М. Сабашниковых. М. 1916, стр. 266.

[3] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — «Русская мысль», 1903, IX, стр. 99—102.

[4] По подлиннику, хранящемуся в АТБ.

Авксентьев напечатал в «Ясной поляне» две статьи: «Житовская школа за два месяца» (январь) и «Заметки о народном чтении» (май). Первая статья появилась за полной подписью, вторая — под инициалами И. А.

Фамилия Авксентьев значится в секретном донесении Тульских жандармов, сообщающих Третьему отделению об учителях Толстовских школ.[1]

Бутович, Митрофан Федорович, сын лишенного прав состояния и сосланного в Сибирь дворянина. До поступления в Кишиневскую гимназию учился в уездном училище. Будучи учеником уездного училища, читал в церкви «деяния» на молдаванском языке. Бутович был из числа студентов Московского университета, которых Б. Н. Чичерин, употребляя его собственное выражение, «нанял» для Толстого в качестве сельских учителей.[2] Студенческие беспорядки 1861 г. застали Бутовича на первом курсе юридического факультета. В архиве I Московского государственного университета хранится под № 637 «Дело Совета императорского московского университета об исключении студентов из университета за беспорядки», относящееся к 1861 году. Бутович фигурирует в этом «Деле» в двух списках: во-первых, в списке студентов, «не заявивших о своем *неучастии* в беспорядке», и во-вторых, в списке студентов юридического факультета 1 и 2 курсов, подлежащих увольнению из университета на один год. Чичерин писал Толстому о «нанятых» студентах 4 ноября. — быть может, не зная, что постановлением правления университета от 2 ноября Бутович, как представивший доказательства своего неучастия в беспорядках, был принят обратно. Очевидно, Бутович не воспользовался постановлением правления и в 1861—1862 учебном году не вернулся в университет. 12 декабря 1861 г., в отношении за № 399, Толстой, сообщая Губернскому по крестьянским делам присутствию список учителей, приглашенных им в школы своего участка, называет и Бутовича, как учителя Ясенской школы. [3] «Прежде чем я вступил в эту школу — пишет Митрофан Бутович в статье «Попытка учительства в Ясенской школе», — я побывал в Яснополянской и Колпенской школах, куда ездил собственно для того, чтобы ознакомиться с приемами преподавания».[4] Через две недели он отказался от работы и жил, очевидно, в Ясной поляне, разочарованный в своих силах. В большом письме из Ясной поляны учителя А. П. Сердобольского к Толстому от 12 января 1862 г., которое нам не раз придется цитировать, мы читаем, что учительская компания не знает, что делать с Б. Н. Головиным: он оказался плохим учителем; дело это предполагают решить на собрании в воскресенье; «из нашего решения, — прибавляет Сердобольский, — выйдет, вероятно, только определение Бутовича на старое место... Бутович говорит, что ему здесь нечего делать, и что он с большею пользой проведет время в Ясенках». (АТБ) По некоторым обстоятельствам Бутовичу пришлось опять оставить Ясенскую школу и на два месяца уехать в Москву. По возвращении ему предложили отправиться или в свою Ясенскую или в Житовскую школу. Он выбрал последнее. Затем следует неудач-

---

[1] «Звенья». Сборники материалов и документов по истории литературы, искусству и общественной жизни XIX века. Под ред. Влад. Бонч-Бруевича, Л. Б. Каменева и А. В. Луначарского. I «Academia». М. — Л. 1932, стр. 378.

[2] «Письма Толстого и к Толстому», стр. 292—293.

[3] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — «Русская мысль» 1903, IX, стр. 99—102.

[4] «Ясная поляна», январь, стр. 87.

ная попытка преподавания в школе с. Никольского Чернского уезда, сменившаяся наконец работой в Алябьевской школе. Весной 1862 г., еще до Пасхи, Бутович окончил свою педагогическую деятельность и вернулся в Ясную поляну, где и застал его в июле жандармский обыск. Это был наиболее часто менявший место своей работы учитель Толстовских школ и деятельный сотрудник «Ясной Поляны», где, всегда за подписью *М. Б.*, им напечатано: «Попытка учительства в Ясенской школе» (январь); «Ясенская школа» (февраль); «Попытка учительства в Житовской школе» (май); «О Хмелевецкой школе временно обязанного крестьянина Никанора Лункова» (май) и «Два месяца в Алябьевской школе» (ноябрь).

Много автобиографических сведений о Бутовиче можно найти в поименованных только что его статьях. Имя его упоминается в «Деле (1862 года, 1-й экспедиции № 230) III Отделения собственной его императорского величества канцелярии о графе Льве Толстом». [1] Оно встречается также в недавней работе Игоря Ильинского «Жандармский обыск в Ясной поляне в 1862 г. По архивным и печатным материалам». [2]

Головин, Борис Николаевич, воспитанник Тульской духовной семинарии, в представлении Толстого в Губернское по крестьянским делам присутствие от 12 декабря 1861 г. за № 399, назван учителем Кобелевской школы. [3] Это, очевидно, один из тех шести семинаристов, наблюдения над которыми привели Толстого к выводу, что бывшие семинаристы, поступившие в сельские школы, обычно «не выдерживают больше года, запивают или зафранчиваются». [4] Отрицательно относились к Головину и товарищи-учителя. В письме Сердобольского к Толстому от 12 января 1862 г. читаем: «не знаем, что нам делать с Борис Николаевичем (он, как я узнал, плохой учитель). Скоро будет собрание, там этот вопрос будут обсуждать, но из нашего решения выйдет, вероятно, только определение Бутовича на старое место, а мы всё-таки будем в недоумении, куда деть Головина». Несомненно Головин, под инициалами Б. Н., несколько раз упоминается в статье М. Бутовича «Я-кая школа». Отношение к нему автора статьи резко отрицательное. «Я никогда не надеялся, — читаем мы в первых же строках статьи, — чтоб этот учитель имел какое-нибудь нравственное влияние на мальчиков, не надеялся на успех в занятиях, и никто из знающих его на это не надеялся...» И действительно, через короткий промежуток времени «любовь к учению» исчезла у учащихся, между девочками появилась «какая-то пансионская склонность к обожанию учителя», а этот последний обнаруживает только «влечение к женскому полу и желание побывать в Москве». [5] Фамилия Головина фигурирует в секретном донесении Тульских жандармов, сообщающих Третьему отделению об учителях Толстовских школ. [6]

Гудим, Сергей Леонтьевич. В отношении Толстого на имя Губернского по крестьянским делам присутствия от 26 февраля 1862 г. за № 36 читаем:

---

[1] Под таким заглавием опубликовал это дело в 1906 году С. Сухонин в шестой и седьмой кн. «Всемирного вестника» и отдельно.

[2] «Звенья», стр. 374—412.

[3] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — «Русская мысль», 1903, IX, стр. 99—102.

[4] Письма Л. Н. Толстого к С. А. Рачинскому от 7 августа 1861 — «Русские пропилеи», т. 2, стр. 265.

[5] «Ясная Поляна», февраль, стр. 63, 64, 69.

[6] «Звенья», I, стр. 378.

«Богучаровское сельское общество в свое училище, вместо прежнего учителя Морозова, приняло бывшего студента Казанского университета Сергея Гудима».[1] Гудим, по всей вероятности, был рекомендован Толстому Сердобольским. В письме от 12 января 1862 г. последний просит Толстого: «Гудим, если придет к вам и изъявит желание ехать сюда, то не откажите ему».

Несомненно Гудиме принадлежит подписанная буквой *Г* статья в июньской книжке «Ясной поляны»: «Богучаровская школа за февраль и март».

Жандармский обыск в июле 1862 г. застал Гудима в Ясной поляне.[2]

Келлер, Густав Федорович, немец из Иены, приглашенный Толстым для работы в его школе во время второй заграничной поездки. В записи дневника от 2 (14) апреля 1861 г. Толстой записал, между прочим: «Разбудил меня Келлер, в котором я, кажется, сделал находку». 5 (17) апреля, познакомившись с матерью Келлера, Толстой записал: «Увидав ее, я понял, что ответственность я на себя беру, увозя его». «Эксперименты Келлера интересны и хороши, — отмечает Толстой в дневнике 5 ноября 1861 г. — Он мил[ый] и полезный малый». Учащиеся, видимо, относились к Келлеру хорошо. Игнат Макаров в сочинении, написанном 18 марта 1863 г., описывая трех прошлогодних учителей, так говорит про Келлера: «Густав Федорович был немец и учил нас только рисовать, и он был смирный, никого не ругал и не бил и рассказывал всё нам, как в Ермании хорошо, что там лето, а зимы почти нет». (АТБ)

Во время летних каникул 1862 г., когда Толстой был на кумысе, Келлер жил в семье Тульских знакомых Толстого, Г. Е. и Ю. Ф. Ауэрбахов, в качестве воспитателя их сына. 1 июня 1862 г. Т. А. Ергольская писала Толстому: «Еще должна сообщить тебе кое-что относительно Г. Келлера. Г. Ауэрбах пригласил его на летние месяцы к себе, говоря, что он слышал от тебя, что в школе в Ясной ты многое изменишь, и что тебе не нужно такое количество учителей. Это его очень огорчило, и предложение Г. Ауэрбаха он принял без удовольствия, жалея уезжать из Ясной. Мне он сказал: почему Граф откровенно не сообщил мне своего намерения и отговорил меня от возвращения в Германию, куда моя мать вызывала меня на очень хорошее место? Я посоветовала ему принять предложение Г. Ауэрбаха, быть в роде воспитателя его сына, и в утешение прибавила, чтобы он приезжал в Ясную, ежели очень соскучится. То же самое предложил ему и Сережа,[3] и, кажется, ему это было приятно». «Келлер, кажется, доволен своим местом. Он получает 30 р. сер. в месяц», — сообщала Ергольская Толстому 11 июня. (АТБ) К 5 и 25 октября 1862 г. относятся два письма П. Ф. Перфильевой, в которых она, при посредстве Толстого, вела переговоры с Келлером об условиях его поступления гувернером к ее детям. (АТБ)

«Дневник Яснополянской школы», впервые печатаемый в настоящем томе, хранит немало записей Келлера, которые дают понятие и об его

---

[1] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — «Русская мысль», 1903, IX, стр. 99—102.
[2] «Звенья», I, стр. 405.
[3] Серг. Ник. Толстой.

«экспериментах», и о том, как он вел преподавание рисования, физики, и математики. Все записи сделаны по-немецки, хотя русским языком Келлер овладел настолько, что мог помогать Толстому в окончательной подготовке к печати некоторых материалов для «Ясной поляны», — например, для статьи «О народном образовании». [1] Несомненно Келлеру принадлежит отчет о преподавании рисования, введенный Толстым в состав третьей статьи «Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы». Конечно, это перевод Толстого с немецкого подлинника, а не исправленный русский текст Келлера.

В 1864 г. Келлер был воспитателем Григ. Серг. Толстого, сына С. Н. Толстого. Впоследствии он много лет состоял учителем немецкого языка в Тульской классической гимназии. О нем, как о преподавателе, занимавшем учеников переводами Гёте, Шиллера и Лессинга, говорит В. В. Вересаев в своих воспоминаниях. [2]

Куткин, Владимир Петрович. В письме А. П. Сердобольского от 12 января 1862 г. значится: «Сегодня я отправляюсь вместе с Куткиным в Крыльцово». В архиве 1 Московского государственного университета, под № 400 за 1861 г. хранится «Дело Совета императорского Московского университета о принятии в число студентов Владимира Куткина». Из «Дела» узнаем, что Владимир Куткин родился в 1844 г., в 1861 г. окончил Пензенский дворянский институт и в том же году был принят на медицинский факультет Московского университета. Очевидно, он товарищ Н. П. Петерсона, тоже окончившего Пензенский дворянский институт. Дальнейшими сведениями о Куткине, к сожалению, не располагаем.

Лукашевич, Владимир Павлович. В акте, составленном после обыска в Ясной поляне 6—7 июля 1862 г., он поименован в числе «живущих в имении графа Толстого при сельских школах учителей». В письме Сердобольского к Толстому от 12 января 1862 г. говорится сначала, что Лукашевич едет к Эрленвейну, т. е. в Бабуринскую школу, а непосредственно вслед за этим сообщается о метании жребия новоприезжими учителями, в результате чего Лукашевич отправляется в Городну.

Предполагаем, что Лукашевичу принадлежит напечатанная в апрельской книжке «Ясной поляны» статья «О необходимости контроля общества над школами». Она имеет заключенный в скобки подзаголовок: «Г-аго народнаго учителя», подписанный буквами В. Л., и автор ее говорит: «Я приехал в Г-ну сельским учителем гораздо позже других: в окрестностях ее в это время уже существовали школы с тем же характером, с теми же педагогическими приемами, какие я намеревался ввести и в моей школе».

В архиве Толстого хранятся два письма Лукашевича на его имя. Одно из Нижнего Новгорода, от 24 марта 1863 г.: «Томашевский писал мне, что вы советуете переделывать мне что-нибудь из истории. Я начал переделывать житие протопопа Аввакума. Я думаю, что Аввакум будет интересовать ребят». Далее Лукашевич сообщал, что целый месяц он тщетно ищет места. Сейчас есть в виду место на пароходстве «Кавказ и Меркурий», но нужна рекомендация, а у него в Нижнем нет решительно никого

---

[1] См. на стр. 526 комментарий к этой статье.
[2] В. В. Вересаев, В юные годы, изд. 3. М. 1930, стр. 166.

знакомых. Не может ли Толстой дать ему нужную рекомендацию? «Какая участь ждет моего Грозного?[1] Будет ли он напечатан?» Второе письмо из Петербурга, от 25 января 1864 г. Хотя Толстой и не ответил на последнее письмо, Лукашевич пробует еще раз вступить в беседу. Он просит сообщить сведения о школе. С июня, когда получил последнее письмо Томашевского, сведений не имел. Ходит в Университет. Через год решил держать экзамены «на кандидата юриспруденции». Просит одолжить для взноса платы 50 р. до 1865 года. «В Петербурге носятся слухи, что Вы готовите к печати новый роман: «*Эманципированные женщины*»; правда ли это?»

Морозов, Петр Васильевич, воспитанник Тульской духовной семинарии, начал работать в Богучаровской школе, как о том сообщает Толстой в представлении на имя Губернского по крестьянским делам присутствия от 12 декабря 1861 г. за № 399. [2] В первых числах февраля Морозова сменил в Богучарове Гудим, [3] и он стал работать в Ясной поляне. Надо полагать, что с самого начала Морозов предназначался именно на должность учителя Яснополянской школы. В «Циркулярах по управлению Московского учебного Округа», [4] официально сообщается, что 18 декабря 1861 г. Правительствующим Сенатом утвержден в службе по учебной части «допущенный к исправлению должности Учителя сельского приходского в имении Графа Толстого (Тульской губ.) училища, из духовного звания, Петр Морозов — с освобождением от избрания рода жизни (с 6 июня 1861 г.)». Впервые публикуемый в настоящем томе «Дневник Ясно-Полянской школы» содержит много записей Морозова и несколько распоряжений Толстого, к нему адресованных. Материалы эти прекрасно характеризуют настроение, с которым, в постоянном общении с Толстым, работал Морозов.

По словам А. П. Сергеенко, Морозов был дольше всех других учителей в школе Толстого, потом был некоторое время управляющим у него, а затем поселился в соседстве Ясной поляны, в деревне Колпнѐ, где учительствовал многие годы «и где кончил свою жизнь, кажется, в 1906 году». [5]

В «Ясной поляне» Морозов не принимал участия, но у тульских жандармов он был на примете. [6]

Толстой, повидимому, очень ценил его, как школьного учителя-практика. Это видно из того, что когда в 1874 г. в Московском комитете грамотности был поставлен, по инициативе Толстого, вопрос о лучших приемах обучения грамоте, он пригласил именно Морозова для ведения показательных уроков по его методу в одной из московских народных школ. [7]

Морозов написал свои воспоминания о своей работе в Яснополянской школе; отрывки из них были напечатаны в 1912 г. в газете «Русское слово»; Морозов рассказывает в них о своем знакомстве с Толстым, о впечатле-

---

[1] Вероятно, исторический очерк об Иване Грозном.

[2] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — «Русская мысль» 1903, IX, стр. 99—102.

[3] Г(удим), «Богучаровская школа за февраль и март». — «Ясная Поляна», июнь, стр. 22.

[4] 1862, № 2.

[5] «Воспоминания о Л. Н. Толстом ученика Ясно-Полянской школы В. С. Морозова», изд. «Посредника», М. 1917, стр. 59.

[6] «Звенья», I, стр. 378.

[7] Н. Н. Гусев, «Жизнь Л. Н. Толстого. Толстой в расцвете художественного гения». М. 1928, стр. 179—180.

нии, производимом его личностью и сообщает различные подробности о жизни Яснополянской школы. [1]

Орлов, Иван Иванович, происходил из духовного звания и учительствовал одно время в Яснополянской школе. Позднее он упоминается среди других учителей этой школы в письменной работе ученика Игната Макарова 18 марта 1863 г.: «В прошлом году у нас было три учителя: Владимир Александрович, Иван Иванович, Густав Федорович». (АТБ) Вслед за Яснополянской школой Орлов работал в Телятинской школе, основанной на проценты с «пожертвованных 1000 рублей». Он рассказал об этом, с обильными иллюстрациями в виде ученических письменных работ, в статье «Телятинская школа», помещенной в октябрьской книжке «Ясной Поляны» за подписью И. И. О. «Когда я отправлялся учителем в Телятинки, — пишет он здесь, — я был совершенно спокоен: приемы, которые бы могли повести дело учения легко и скоро и заохотить к тому же детей, имел я случай видеть в Яснополянской школе, будучи несколько времени учителем там; следовательно надеялся, по крайней мере, не быть безуспешным. Мысль — как обойтись с крестьянами, сойтись с их требованиями тоже не тревожила меня: я знал до некоторой степени их нравы и образ мыслей с разными их предрассудками, потому что по жизни своей был недалек от них; само духовное звание мое и назначение по воспитанию быть сельским священником должно было сближать меня с сельским бытом и с предрасположением крестьян».

В течение 25 лет Орлов был управляющим в имении Толстого Никольском-Вяземском, а затем захотел опять вернуться к учительской работе. В письме к Толстому от 16 ноября 1888 г. он пишет: «Дела мои в Никольском я кончаю и передаю графу Илии Львовичу». Просит помочь в приискании места. Более всего желал бы быть сельским учителем. Аттестует себя, как учителя, «не набеглого из молодых людей, а постоянного по призванию». (АТБ)

Петерсон, Николай Павлович, окончил курс в Пензенском дворянском институте, и затем поступил в Московский университет, откуда был уволен, вследствие участия в студенческих беспорядках 1861 года. В представлении Толстого на имя Губернского по крестьянским делам присутствия от 21 февраля 1862 г. за № 36 Петерсон назван учителем Плехановской школы. [2] Но он попал туда не сразу. В письме к Толстому учителя А. П. Сердобольского, от 12 января 1862 г., читаем: «Бутович едет к Томашевскому вместе с Петерсоном», т. е. Бутович и Петерсон отправляются в Колпну, а немного ниже, сообщая о результате жребия, который бросали «Господа новоприезжие», Сердобольский пишет: «Петерсон в Головлино». О том же (не упоминая, впрочем о Колпне) сообщает и сам Н. П. Петерсон в статье «Головлинская школа». [3] Он пробыл в Головлине недолго и, после некоторого перерыва, продолжал учительскую работу в Плехановской школе. Здесь Петерсон пробыл учителем до конца марта 1862 г.

---

[1] «Русское слово» 1912, № 257 от 7 ноября.

[2] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — «Русская мысль», 1903, IX, стр. 101.

[3] «Ясная поляна», июнь.

Есть позднейшие воспоминания Петерсона о его школьной деятельности, под заглавием «Из записок бывшего учителя». Он, между прочим, пишет там: «Для меня было величайшей радостью приезжать по субботам и перед праздниками в Ясную поляну из Плеханова (где я учительствовал, верстах в 17 от Ясной) и проводить целый день вместе с остальными сотоварищами, которых было человек 10, в беседах со Львом Николаевичем и слушать его рассказы». [1]

Во время своей школьной деятельности в Крапивенском уезде Петерсон находился под наблюдением полиции и жандармерии: о нем упоминается в «Деле III Отделения», опубликованном С. Сухониным, и в работе И. В. Ильинского «Жандармский обыск в Ясной поляне». [2]

В журнале «Ясная поляна» Петерсон напечатал две статьи, под инициалами: Н. П. П.: «Головлинская школа» (июнь, стр. 32—39) и «Плехановская школа» (октябрь, стр. 24—37). Обе статьи, особенно вторая, с обширными выдержками из тогдашнего дневника Петерсона, богаты фактическим материалом и дают ценные сведения о школьной работе молодых учителей-студентов, под непосредственным руководством Толстого.

Покинув Плеханово, Петерсон некоторое время жил в именьи гр. Серг. Ник. Толстого в качестве домашнего учителя его сына и затем вновь поступил в университет. В 1864 г. он оставил высшую школу до окончания курса и с целью революционной пропаганды поступил учителем математики в Богородское уездное училище. В мае 1866 г. он был арестован по делу Каракозова и приговорен к 6-месячному заключению в крепости.

В 1868—1869 гг. Петерсон работал в Чертковской библиотеке в Москве, где познакомился с П. И. Бартеневым, который поручал ему правку отдельных корректур «Войны и мира». В это же время он сблизился с Н. Ф. Федоровым, библиотекарем Румянцевского музея, и стал ревностным последователем его своеобразного религиозно-философского учения, изложенного впоследствии, после смерти Федорова, в двух томах, в издании: «Философия общего дела. Статьи, мысли и письма Н. Ф. Федорова, изданные под редакцией В. А. Кожевникова и Н. П. Петерсона». (Том I. Верный, 1907, Том II. М. 1913.) Ему же посвящена и книга Петерсона: «Н. Ф. Федоров и его книга: «Философия общего дела, в противоположность учению Л. Н. Толстого «о непротивлении» и другим идеям нашего времени» (Верный, 1912), а также его брошюра: «О религиозном характере учения Н. Ф. Федорова» (1915).

В конце 1907 г. Петерсон издал анонимную брошюру «Правда о великом писателе земли русской гр. Л. Н. Толстом, к 55-летию его литературной деятельности» и послал ее Толстому, который отвечал ему письмом от 1 февраля 1908 г. Таким образом между ними возникла переписка, которая со стороны Петерсона носила полемический характер, направленный преимущественно против учения Толстого о непротивлении злу злом. Однако эти полемические выступления нисколько не изменили чувства их взаимного уважения и симпатии. В своей статье: «Моя переписка с

---

[1] См. «Международный толстовский альманах, составленный П. Сергеенко» изд. «Книга». М. 1909, стр. 257—268.
[2] «Звенья», I, стр. 379.

гр. Л. Н. Толстым» Петерсон между прочим пишет: «Лично Льву Николаевичу я обязан только благодарностью: я не знаю, чем бы я был, если бы в 1862 году Лев Николаевич не увлек меня к себе, и жизнь в Ясной поляне и вблизи нее в течение всего 1862 года была не только радостна, но и плодотворна. Кроме того и в позднейшее время я видел от Льва Николаевича доказательства только расположения ко мне». [1] Незадолго до своей кончины Толстой 5 октября 1910 г. продиктовал В. Ф. Булгакову «очень ласковое» письмо на имя Петерсона, «религиозные брошюры которого только что читал». [2] В архиве Толстого сохранились два письма Петерсона от более раннего времени: первое — от 20 июля 1882 г., в котором он, посылая Толстому две статьи, переведенные им из «Revue des deux mondes» «с приложением собственных суждений», просил его оказать свое содействие к напечатанию их в каком-либо журнале; и второе — от 17 апреля 1898 г., при котором Петерсон препроводил свою статейку: «Каменные бабы».

Петерсон много лет служил по судебному ведомству; он начал свою службу в 1869 г. в качестве секретаря съезда мировых судей г. Спасска; затем служил в должности мирового судьи и члена суда в Керенске, Мокшане, Воронеже, Асхабаде; позднее был председателем Окружного суда в гор. Верном и членом суда в Зарайске; потом был переведен на службу в Царство польское, где и скончался (в Варшаве) в 1919 г.

Сердобольский, Александр Павлович, воспитанник Казанской гимназии, бывший студент Московского Университета, был преподавателем в Головеньковской школе, как о том сообщает Толстой Губернскому по крестьянским делам присутствию от 12 декабря 1866 г. за № 399. [3] Без всякого сомнения Сердобольского имел в виду Толстой, когда в статье: «О свободном возникновении и развитии школ в народе» писал: «Я мог рекомендовать им [Головеньковским крестьянам] Г-на С., бывшего студента Университета...» [4] К нему же относится неблагоприятный отзыв Толстого в записи дневника от 5 ноября 1861: «Учителя плохи... А. П. нравственно нездоров». Относить этот отзыв к Алексею Павловичу Соколову нельзя: последний был рекомендован Чичериным Толстому девять дней спустя после приведенной дневниковой записи. [5]

За подписью «Головеньковский учитель» Сердобольский поместил в «Ясной поляне» (май и июнь) статью под заглавием «Головеньковская волостная школа». В майской книжке статья имеет подзаголовок: «Положение школы среди народа», в июньской «Жизнь школы». На страницах этой статьи школьники не раз называют автора-учителя *Павлычем*, сам про себя он говорит, что «не семинарист, не мещанин, не дворовый человек», [6] — всё это еще больше подтверждает авторство Сердобольского.

Жандармский обыск в Ясной поляне застал его там, и официальный

---

[1] Н. П. Петерсон, «Н. Ф. Федоров и его книга: «Философия общего дела». Верный, 1912, стр. 94—120.

[2] «Лев Николаевич Толстой в последний год его жизни». Дневник секретаря Л. Н. Толстого В. Ф. Булгакова, изд. «Задруга» М. 1918, стр. 340.

[3] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — «Русская мысль», 1903, IX.

[4] См. стр. 154.

[5] «Письма Толстого и к Толстому», стр. 292—293

[6] «Ясная Поляна», май, стр. 39, 42, 46.

акт называет его в числе «живущих в имении графа Толстого при сельских школах учителей». [1]

Среди своих товарищей, учителей Толстовских школ, Сердобольский был, очевидно, на положении старшего, более опытного, ранее приступившего к работе. Об этом ясно говорит его письмо к Толстому от 12 января 1862 г., которое неоднократно цитируется в даваемом нами списке учителей.

Вот это письмо, чрезвычайно важное для истории Толстовских школ, для истории его журнала, для характеристики положения учителей и отношений между ними и Толстым.

«Мы прибыли сюда вчера, то есть в четверг утром. *Жестокий* встретил нас не радушно, и мы дрогли в холодной комнате. Сегодня я отправляюсь вместе с Куткиным в Крыльцово, Бутович едет к Томашевскому вместе с Петерсоном, а Лукашевич к Эрленвейну. [2] Господа новоприезжие бросали жребий, и вот какое назначение получили они от судьбы: Лукашевич в Городну, Петерсон в Головлино, Куткин в Плеханово. Мы решили, что они отправятся по местам в понедельник, а между тем посылаем к старшинам нечто в роде приказа о сборе мальчиков в помянутый день для открытия школ и для приготовления помещения. Бутович желает отправиться в Ясенки учительствовать. Теперь не знаем, что нам делать с Борис Николаевичем (он, как я узнал, плохой учитель). Мы предположили дело это покончить в воскресенье на собрании, но из нашего решения выйдет, вероятно, только определение Бутовича на старое место, а мы всё-таки будем недоумевать куда деть Головина. Сообщите ваше мнение на этот важный для нас пункт. — Бутович говорит, что ему здесь нечего делать, и что он с большею пользой проведет время в Ясенках. Я узнал, что здесь без вас шли довольно серьезно заседания: Иван Ильич [3] исполняет свою должность с достоинством. Это меня радует чрезвычайно; теперь, мне кажется, вам не придется укорять нас за то, что мы недружно принимаемся за дело. Теперь можете быть уверены, что это ваше дело становится и нашим. С Томашевским ужасная перемена: он увлечен своею обязанностью и ни за какие денежки не хочет куда-либо ехать. Вам отослана статья Шумилина. Иван Ильич занимается тоже этим делом и выражал, говорят, желание писать о книгах, которые читает народ: ему очень бы была полезна статья Шумилина, как материал. И потому не решитесь ли вы лучше отложить статью Шумилина до следующего № и тогда вы получите статью обделанную. Посылается вам ваша статья «История Ясно-Полянской школы». «Робинзон» отделывается, т. е. переписывается, и думаем, что ко вторнику будет готово. Новеньким вменено в обязанность писать дневники; Томашевский жалуется на помещение, но несмотря на это напишет свой дневник к воскресенью. Ждем все вас с нетерпением: без вас как-то всё — не то. Мне сдается, что наше общее дело и может только итти под вашим личным руководством, может согреваться вашею теплою любовью к нему. Я не уверен, чтобы все сущие здесь учителя любили это дело, но уверен, что полюбят его, как люблю я, как полюбил Томашевский, если удастся им найти в нем ту поэзию, тот восторг, какой проглядывает

---

[1] «Звенья», I, стр. 378, 402, 405.
[2] В подлиннике: к Ерен-Вейну.
[3] Авксентьев, — см. выше, стр. 505.

в вашей личности. Не оставляйте же нас надолго без вашего присутствия и теперь напишите о Головине, Борисе Николаевиче, и о том, как идут дела по изданию журнала. Вам, думаю я, понятна искренность моих мыслей насчет журнала, школ и т. д., и потому вы удовлетворите моей любознательности относительно настоящего положения дела печатания. Был ли у вас Василий Михайлович Попов? Гудим, если придет к вам и изъявит желание ехать сюда, то не откажите ему. Если захотите взять еще другого, то возьмите Ярцева. Я уже вам сказал, что мы здесь терпим большие неудобства. Теперь мне предстоит еще одно неразрешимое дело: как отправить новых учителей? Денег у меня ничего не осталось, а здесь не знаю, где достать? А между тем на первый раз неловко оставить их без *материи*: я и так замечаю, что они пали духом, хотя и не сознаются в этом. Разрешите и этот вопрос. —

P. S. Моя статья, как я уже сказал, будет готова в последних числах января. Я никак не решаюсь испортить ей журнал и вот уж более 2-х недель обдумываю ее и только тогда решусь представить вам ее, когда сам буду ей доволен совершенно».

Сохранилось еще два более поздних письма Сердобольского из Казани, где он был преподавателем в учительской семинарии. В первом письме от 19 октября 1878 г. Сердобольский, посылая Толстому изданный им «Сборник», пишет: «Пусть напомнит Вам посылаемая книга о человеке, который и теперь, приближаясь уже к старости, не изменил Вашему знамени — попрежнему живет и движется всё теми же идеями и старается, поскольку это возможно при настоящем состоянии учебного дела, применять их к образованию и воспитанию народных учителей... Если в «Сборнике» есть хоть искра художественного таланта, то этой искрой он обязан больше всего, если не исключительно Вам — влиянию Вашей личности и ваших сочинений». Вместе с тем Сердобольский просил Толстого разрешить ему напечатать на свой счет в Казани книжку о приключениях Головнина в плену у японцев, которая была составлена Сердобольским и вошла в серию книжек «Ясной Поляны».

Толстой вскоре отвечал Сердобольскому, но письмо это не сохранилось; о нем можно судить только по ответному письму Сердобольского от 2 января 1879 г., в котором говорится: «Ваше мнение о «Сборнике» дороже для меня всех одобрений всевозможных ученых комитетов: оно убедило меня в том, что я еще не сбился с истинного пути в деле народного образования и могу небезуспешно работать на этом поприще». [1]

Соколов, Алексей Павлович (род. 1842), по происхождению сын почетного гражданина, в августе 1861 г. перевелся из Ришельевского Лицея (в Одессе) на юридический факультет Московского университета. Его «нанял» для Толстовских школ Б. Н. Чичерин одновременно с М. Ф. Бутовичем и А. А. Эрленвейном. 14 ноября 1861 г. Чичерин писал Толстому «я нанял тебе 3-х студентов, кажется, порядочных людей. Двое юристы 1-го курса, которым здесь жить нечем: Алексей Павлович Соколов, который был уже год в Одесском лицее, показался мне весьма неглупым малым, хочет держать на кандидата...» [2]

---

[1] Письма Сердобольского хранятся в ГТМ.
[2] «Письма Толстого и к Толстому», стр. 292 — 293.

По сведениям тульских жандармов, Соколов «прибыл в имение графа Льва Толстого, в сельцо Ясная поляна, 1 декабря 1861 г., в качестве сельского учителя». Приступил ли Соколов к педагогической деятельности фактически или ограничился подготовкой к ней, участием в периодических собраниях учителей Толстовских школ и посещением уроков с целью практических наблюдений, — мы не знаем. Вернее всего, что Соколов занятий не начинал.

По сведениям тех же тульских жандармов, Соколов в начале января 1862 г. выехал в Москву. Быть может, поездка была в связи с тем, что он, как участник кружка Зайчневского и Аргиропуло, привлекался к делу о распространении запрещенных сочинений (так называемый процесс 27). Надо думать, что в эту же поездку Соколов покончил свои дела с университетом: в архиве I МГУ имеется копия увольнительного свидетельства за № 269, выданного Соколову, согласно его прошению, 31 января 1862 г.

По мнению Н. Н. Гусева, Соколов послужил Толстому прототипом для Алексея Павловича Твердынского в комедии «Зараженное семейство». [1]

Томашевский, Анатолий Константинович (1841—1907), дворянин, сын землевладельца Саратовской губ. В 1859 г. окончил Саратовскую гимназию и поступил в Московский университет. В архиве МГУ имеется «Список студентов и вольнослушателей, подвергнутых по высочайшему повелению 6 февраля 1862 г. взысканию за участие в университетских беспорядках». Этот список включает в себя другой — список вольнослушателей университета, допущенных к слушанию лекций «с обязательством подпиской подчиняться всем правилам, установленным для внутреннего порядка в университете». Среди этих вольнослушателей значится и Анатолий Томашевский.

В отношении Толстого к Губернскому присутствию от 21 февраля 1862 г., за № 36, Томашевский назван учителем Колпенской школы. [2] В письме учителя А.П. Сердобольского к Толстому из Ясной поляны от 12 января 1862 г., читаем: «С Томашевским ужасная перемена: он увлечен своей обязанностью и ни за какие денежки не хочет куда-либо ехать». К весне 1863 г. Томашевский уже оставил педагогическую деятельность и занялся сельским хозяйством, в качестве управляющего именья Толстого. Томашевского, который был в Ясной поляне во время обыска, беспокоила полиция, и отец С. А. Толстой, А. Е. Берс, по просьбе своего зятя хлопотал за опального служащего перед министром внутренних дел Валуевым. [3] В 1865 г. Томашевский вновь был принят в Московский университет, но в 1866 г. был арестован в связи с Каракозовским делом. В январе 1867 г. получил разрешение выехать в Курск. Одно время Томашевский служил бухгалтером на железной дороге. В 1896 г. он издал книгу М. А. Антоновича «Чарльз Дарвин и его теория».

---

[1] Н. Н. Гусев, «Толстой в расцвете художественного гения», Труды Толстовского музея. М. 1927, стр. 20; т. 7 настоящего издания, стр. 392.

[2] Д. Успенский, „Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого — «Русская мысль»“, 1903, IX, стр. 101.

[3] Т. А. Кузминская (рожд. Берс), «Моя жизнь дома и в Ясной поляне. Воспоминания. 1863—1864 г.» Предисловие и примечания М. А. Цявловского, изд. Сабашниковых, М. 1926, стр. 43—44.

В «Ясной поляне», за подписью *А. Т.*, напечатал две статьи: «Колпенская школа» (март) и «Колпенская школа» (декабрь).

Томашевский упоминается в «Деле III отделения», опубликованном С. Сухониным, и в работе И. Ильинского «Жандармский обыск в Ясной поляне».

Шумилин, Алексей Иванович, воспитанник Калужской гимназии,[1] как назвал его Толстой в отношении своем на имя Губернского по крестьянским делам присутствия от 12 декабря 1861 г. за № 399, преподавал в Ломинцовской школе.[2] По всей вероятности, ему принадлежит напечатанная в январской книжке «Ясной поляны» заметка: «Книги Ломинцовской волости», содержащая лишь голый перечень книг. 12 января 1862 г. А. П. Сердобольский писал Толстому: «Вам отослана статья Шумилина, Иван Ильич занимается тоже этим делом и выражал, говорят, желание писать о книгах, которые читает народ: ему очень бы была полезна статья Шумилина, как материал. И потому не решитесь ли вы лучше отложить статью Шумилина до следующего № и тогда вы получите статью обделанную». Очевидно, Шумилина же имел в виду Толстой, когда в статье «О свободном возникновении и развитии школ в народе», писал: «В Ломинцовской школе ропот народа был сильнее, чем в прочих. Слабость и необщительность учителя, не пытавшегося объяснить крестьянам преимущества своих приемов, и, главное, уступки их требованиям еще более испортили дело». Наконец, к Шумилину же относится лаконическая запись дневника от 5 ноября 1861 г.: «Учители плохи. А. И. глуп».[3]

Тульские жандармы следили за Шумилиным и своевременно доносили о нем по инстанциям.[4]

В архиве Толстого хранится письмо Шумилина, судя по почтовому штемпелю — от 15 февраля 1892 г. Вместе с поздравлением ко дню ангела автор письма шлет свою благодарность «за прежнюю хлеб-соль», которую он имел «в Яснополянском доме в шестидесятые годы». (АТМ) По языку и почерку — письмо мало интеллигентного человека.

Эрленвейн, Альфонс[5] Александрович родился в 1840 г. в Бессарабии. Отец его, доктор Иенского университета, приехал в Россию вместе со своим другом, известным доктором Гаазом. По окончании Кишиневской гимназии, Эрленвейн поступил в Московский университет. Студенческие волнения 1861 г. застали его на втором курсе юридического факультета. В архиве I МГУ, среди документов 1861 г., хранится под № 637 «Дело Совета имп. московского университета об исключении студентов из университета за беспорядки». Эрленвейн упоминается здесь в двух списках: во-первых, в списке студентов «не заявивших о своем *неуча-*

---

[1] В отношениях на имя Губернского по крестьянским делам присутствия, опубликованных Д. Успенским («Русская мысль», IX), Толстой, видимо, намеренно избегает называть своих учителей бывшими студентами университета, а именует их воспитанниками той средней школы, которую они окончили до университета. Только Сергей Гудим назван им «бывшим студентом Казанского университета».

[2] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — «Русская мысль», 1903, IX, стр. 101.

[3] С подлинника, хранящегося в АТБ.

[4] «Звенья», I, стр. 378.

[5] В примечании ко второй части воспоминаний Т. А. Кузминской: «Моя жизнь дома и в Ясной поляне» (изд. 2, М. 1927), М. А. Цявловский сообщает: «По принятию православия — Александр».

стии в беспорядках», и во-вторых, в списке студентов первого и второго курса юридического факультета, подлежащих увольнению на один год.

Оставшись без определенных занятий, Эрленвейн решил воспользоваться предложением Б. Н. Чичерина — поехать в деревню в качестве учителя в организуемые Толстым сельские школы. [1] В представленном Толстым в Губернское по крестьянским делам присутствие в отношении от 26 февраля 1862 г. за № 36 Эрленвейн уже значится учителем Бабуринской школы Крапивенского уезда. [2] У тульских жандармов он был на примете и, искажая его фамилию, они сообщали по начальству собранные о нем сведения. [3]

В журнале Толстого Эрленвейн напечатал две статьи, за подписью А. Э.: «Бабуринская школа» — (февраль, стр. 77—86) и «Еще о Бабуринской школе» — (апрель, стр. 27—41). Судя по содержанию, тесно связанному с только что названными статьями, им же написана и анонимная заметка в октябрьской книжке: «Бабуринская школа за последние месяцы». Вероятно, ему же принадлежит и другая анонимная статейка в той же книге: «Заметка по поводу статьи г. Маркова», подписанная: «Бывший студент 2-го курса, ныне сельский учитель».

Когда, после своей женитьбы, Толстой временно отошел от школьного дела, и приглашенные им студенты стали разъезжаться, Эрленвейн дольше других продолжал начатую им работу. «Школа уже распадалась, — пишет об этом в своих воспоминаниях Т. А. Кузминская, — и из учителей остались Томашевский, переделанный в управляющие, Келлер и Эрленвейн».[4] Об Эрленвейне упоминает и С. А. Толстая, в своих воспоминаниях, характеризуя его следующим образом: «Пошленькой красоты, беленький, розовенький с черными волосами немчик Эрленвейн, очень корректный и скромный». [5] Встречается упоминание об Эрленвейне и в Дневнике Толстого, в записи от 18 июля 1863 г.

В этом же году Эрленвейн издал в Москве небольшую книжку, под заглавием: «Народные сказки, собранные сельскими учителями», с небольшим предисловием, в котором говорится: «Сказки, напечатанные в этой книжке, собраны сельскими учителями в следующих деревнях Тульской губернии, Крапивенского уезда: в дер. Ламинцеве, Колпне, Крыльцове, в Ясенках, в Бабурине. Все сказки записывались учителями или со слов ребят, или самими ребятами». Весьма возможно, что идея этого издания была внушена Эрленвейну Толстым, который в Яснополянской школе постоянно пользовался народными сказками по сборникам Худякова и Афанасьева, считая их наиболее подходящим для крестьянских детей чтением. [6]

В 1867 г. Эрленвейн переехал на юг России и поселился в Херсонской губ. в именьи кн. А. Н. Аргутинского-Долгорукова, в качестве воспи-

---

[1] Письмо Б. Н. Чичерина к Толстому от 17 ноября 1861 г.: «Письма Толстого и к Толстому». Гиз. М. — Л. 1928. Стр. 293.
[2] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Толсто́го». — «Русская мысль» 1903, IX.
[3] «Звенья», I, стр. 378.
[4] Кузминская, Т. А., «Моя жизнь дома и в Ясной поляне», изд. 2-е, М. 1927, стр. 48.
[5] С. А. Толстая, «Моя жизнь» — автобиография, рукопись, хранящаяся в АТБ.
[6] См. статью Толстого «Ясно-Полянская школа за ноябрь и декабрь», стр. 58.

тателя его детей, не отказываясь, однако, и от более широкой педагогической деятельности. У него явилась мысль возобновить издание книжек «Ясной поляны», и по этому поводу он обратился к Толстому, который отвечал ему в письме от 12 апреля 1872 г.:

«Любезный Эрленвейн! Простите что забыл ваше имя-отчество (и боюсь перепутать), и никак не думайте, чтобы то, что я забыл ваше имя, доказывало, что я забыл вас и перестал принимать в вас живейшее участие. Письмо ваше очень обрадовало меня, особенно тем, что напомнило вас и что вы помните Ясную поляну, и любите это воспоминание. Напишите, пожалуйста, что вы делаете? Мысль ваша прекрасная, и я от всей души даю вам разрешение издавать «Ясную поляну». Вы правы. Прошло много лет, а не вышло ни одной книжки с тех пор, которую бы можно было дать в руки крестьянскому мальчику. Я это знаю особенно потому, что с нынешнего года у меня опять завелась школа. Учат кроме меня — жена, сын и дочь. И поколение школьников в Ясной поляне чуть не второе. Те все отцы семейства. Напишите же, пожалуйста, про себя и других, про кого знаете. Лукашевича я потерял из вида, очень, очень жалко». [1]

Получив от Толстого разрешение, Эрленвейн выпустил ряд книжек, составленных из материалов «Ясной поляны», с некоторыми изменениями и дополнениями, под общим заглавием: «*Из Ясной поляны* (журнал гр. Л. Н. Толстого)» с подзаголовками: «Рассказы для крестьянских ребят» и «Рассказы для семьи и школы». В эту серию вошли рассказы: «Матвей», «Ложкой кормит, стеблем колет», «Солдаткино житье», «Хижина дяди Тома», «Робинзон», «Христофор Колумб», «Джон Франклин», «Лютер», «Магомет», «Капитан Головнин в плену у японцев» и др.

Некоторые из этих рассказов подверглись незначительной переработке и порядок их последовательности был изменен по некоторым соображениям издателя. Всего было выпущено 12 книжек «Из Ясной поляны», которые выдержали 7 изданий (Петербург, Одесса, Бендеры). Кроме того, сам Эрленвейн издал в 1886 г. в издательстве «Посредник» свой очерк «Иван Гус», просмотренный Толстым и включенный в серию «Из Ясной поляны».

В 1-ю книжку сборников: «Из Ясной поляны», изданную Эрленвейном в Петербурге в 1873 г., он включил небольшое предисловие «От издателя», из которого мы извлекаем некоторые интересные данные, относительно составления и обработки книжек «Ясной поляны», а также список лиц, принимавших участие в этой работе.

«Предлагаемые рассказы некогда были напечатаны в журнале «Ясная поляна», издававшемся для сельских школ, на средства и под редакцией гр. Л. Н. Толстого. Происхождение этих рассказов, за малыми исключениями, следующее: учитель рассказывал или читал содержание избранной статьи, ученики пересказывали прочитанное, с собственными замечаниями и дополнениями; выдержав редакцию целого класса, предложенный рассказ вписывался в тетради учеников или учителей со слов учителя. Таким образом все рассказы, сказки и переделки из других сочинений носили один, общий характер, и складывались под одинаковый умственный строй и уровень детских понятий.

[1] Из архива К. С. Шохор-Троцкого.

«При скудости в книгах народной детской литературы и при постепенно возрастающем стремлении школьников к чтению, бывшая редакция поставлена была в необходимость удовлетворить этой возникающей потребности. Переделывая статьи и печатая собственные книжки для школ, редакция преследовала при этом двоякую задачу в отношении *содержания* и *формы* напечатанных статей. По *содержанию* лишь тот материал считался пригодным, который, кроме образовательного своего значения, нравился почему-либо чтецу из народа; по *форме* задача ее состояла в том, чтобы предлагаемое всё без исключения было доступно детскому уму, без помощи руководителя.

«Считаю при этом необходимым упомянуть о тех лицах, которые трудами своими и участием были виновниками появления в свет предлагаемых «рассказов». Лица эти следующие: Бутович М. Ф., Гудим С. Л., Лукашевич В. П., Томашевский А. К., Соколов А. П., Суворин А. С., Сердобольский А. П., Толстой гр. Л. Н., Успенский Г. (Печкин), Успенский Н. В., Эрленвейн А. А., а также и ученики Ясно-полянской школы Морозов В., Макаров И., Румянцев В., Соколов, Чернов Е.»

В начале 1880 г. Эрленвейн переехал в Бендеры, где в течение двух четырехлетий состоял мировым судьей (по избранию), а затем служил в той же должности коронным судьей в Царстве Польском, где и умер, в Варшаве, в 1910 г.

К ПУБЛИКЕ.

Этим обращением к публике Толстой начал издание «Ясной поляны»; напечатанное на стр. V—VI, за подписью «Гр. Л. Н. Толстой», оно открывает первую, январскую книжку журнала. Цензурная помета книжки — 18 января 1862 г. — определяет приблизительно время написания этого обращения.

Рукопись, автограф Толстого, занимает 2 лл. 5° писчей бумаги, фабрики Новикова. Рукопись в плохой сохранности; листы сильно помяты, местами чем-то залиты и порваны. Текст занимает одну первую страницу, остальные пусты. Полей нет. Почерк крупный, размашистый и производит впечатление торопливости. Встречаются небольшие поправки. Рукопись представляет собой черновик обращения к публике. *Начало:* «⟨Къ публикѣ⟩ Выступая на новое для меня поприще...»; *конец:* «тамъ, гдѣ мнѣ будетъ доказано ⟨на неправильность⟩ несостоятельность моихъ взглядовъ».

На обороте л. 2 рукою Толстого написано:
«неловко. Я поторопился уйти въ ⟨черную⟩ комнату. Ребята съ родителями взошли за мной»

Рукопись хранится в АТБ *(Папка XIV).*

О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ.

Статья «О народном образовании» впервые появилась в январской книжке «Ясной поляны», имеющей цензурную помету от 18 января 1862 г. Напечатанная на первом месте, открывающая журнал, она носит программный характер, и в этом смысле название *передовой* статьи, данное ей Толстым в одном незаконченном наброске, который печатается в этом томе, очень для нее характерно. Она напечатана анонимно, но уже для первых читателей несомненно была ее принадлежность лицу, стоящему во главе журнала. Впоследствии статья «О народном образовании» включалась во все собрания сочинений Толстого и в сборники его педагогических статей.

Статья «О народном образовании» была задумана Толстым еще во время его пребывания за границей, на юге Франции, в Гиерах, куда он приехал вместе с тяжело больным братом Николаем, вскоре умершим там на его руках 20 сентября 1860 года. Эта смерть глубоко поразила Толстого, но он не поддался овладевшему им чувству уныния и скоро нашел себе выход в усиленной умственной деятельности, смысл которой он сам выразил в своем Дневнике, в записи от 28 октября: «Одно средство жить — работать». К этому средству Толстой и прибег: с одной стороны он снова обратился к «Казакам», задуманным им еще в 1852 году, а с другой — он взялся за первую педагогическую статью для предполагаемого журнала.

Первоначальная редакция статьи «О народном образовании» не дошла до нас, но сохранилась копия, в которой между прочим говорится: «Недавно я ездил в Марсель для изучения средств образования, которые имеют жители этого города». Марсель упоминается также и в Дневнике Толстого от 25 октября: «Marseille — школы не в школах, а в журналах и кафе». Благодаря этим упоминаниям можно довольно точно определить начало работы Толстого над своей статьей и отнести ее к поздней осени 1860 года. Однако Толстой не закончил этой работы, когда в середине декабря того же года он уехал из Гиер в Италию. Текст копии, сделанной переписчиком, обрывается на словах: «как поучались греки и римляне в своих амфитеатрах» (см. стр. 20).

Продолжение и окончание статьи писаны самим Толстым значительно позже, год спустя после начала его работы, когда он занялся в Ясной

поляне обработкой своей статьи для печати. Эту работу можно с полной определенностью отнести к ноябрю-декабрю 1861 года, основываясь на собственных словах Толстого, который при отделке своей статьи зачеркнул в копии начала приведенного выше абзаца: «Недавно я ездил в Марсель» и первое слово заменил словами: «Год тому назад» (см. стр. 18), которые и вошли в печатный текст журнала.

При обработке своей статьи «О народном образовании», Толстой, повидимому, использовал также и некоторые из своих ранних педагогических опытов, носивших программно-теоретический характер. Это прежде всего «Педагогические заметки и матерьялы», с авторской датировкой 5 марта 1860 г., т. е. писанные за четыре месяца до отъезда за границу и содержащие в себе рассуждения и выводы Толстого, основанные на его работе в Яснополянской школе. Второй отрывок педагогического характера, который мы озаглавили: «О задачах педагогики», писан уже после отъезда за границу, так как в этом отрывке встречается имя Риля, о сочинениях которого Толстой неоднократно упоминает в записях Дневника в Киссингене в августе 1860 г. В третьем отрывке под заглавием «Вступление» есть также упоминание о каком-то немце, разговор с которым послужил для Толстого толчком для замысла большой педагогической работы. По связи с многочисленными дневниковыми записями о встречах с немцами-педагогами отрывок этот нельзя датировать ранее, чем второй половиной августа 1860 г. Наконец, в эту же группу незаконченных педагогических отрывков, писанных за границей, надо отнести и проспект журнала под заглавием «Сельской учитель». Все эти четыре опуса самым тесным образом, вплоть до тождественности выражений, связаны со статьей «О народном образовании».

Ко времени возвращения из-за границы какие-то, не названные Толстым, педагогические сочинения были им закончены. В Дневнике под 13 апреля 1861 г. читаем: «Думаю переделать педагогические сочинения, разделив на asile,[1] школу частную и жизнь».[2] При всей краткости этой записи, к тому же не вполне прочтенной, несомненна ее связь с теми местами статьи «О народном образовании», где автор и теоретически, и на основе сделанных в Марсели наблюдений проводит разницу между тем образованием, которое сознательно навязывают народу, и тем, которое народ бессознательно сам почерпает из жизни. Быть может, во время намеченной «переделки» и произошло окончательное оформление статьи «О народном образовании», а эта «переделка» продолжалась до самого появления статьи в печати.

Рукопись статьи «О народном образовании», хранящаяся в АТБ *(Папка XVI)* и не имеющая никакого заглавия, заключает в себе почти полный текст этой статьи и состоит из 45 листов писчей бумаги разного качества и формата, писанных разными лицами. При ближайшем рассмотрении обнаруживается довольно сложный состав этой рукописи и выясняется история ее писания.

Толстой, как это указано выше, начал работать над задуманной им статьей о народном образовании еще за границей, в Гиерах, где им были

---

[1] [приюты],
[2] По подлиннику, хранящемуся в АТБ.

написаны два отдельных отрывка, которые он и привез с собою в Россию в незаконченном виде. Когда через некоторое время он занялся обработкой своей статьи для первого номера «Ясной поляны», он отдал эти отрывки переписчику, для снятия с них копии; эта копия, сделанная, вероятно, одним из молодых студентов-учителей, занимавшихся в деревенских школах Толстого, и вошла в состав нашей рукописи, также в виде отдельных отрывков.

Первый отрывок начинается словами: «Народное образование всегда и везде» и кончается: «а попытаться найти выход в дверь». Он писан в четвертку, рукой переписчика, довольно крупным и разборчивым почерком, на писчей бумаге двух сортов: более светлой — фабрики Новикова, и более темной, плохой выработки — Плавской фабрики. Текст писан на обеих сторонах листа, на левом перегибе листов, с довольно большими полями и в $1/3$ страницы. При обработке этого отрывка для печати Толстой внес в копии существенные перемены: с одной стороны, он значительно сократил первоначальный текст отрывка, зачеркнув во многих местах не только отдельные абзацы, но даже целые страницы (лл. 2 об., 4, 8, 9, 10—11, 26, 29); а с другой — сделал на полях рукописи различные вставки и дополнения; кроме того в некоторых случаях он изменил последовательность текста, путем перестановки отдельных частей его (лл. 1—4, 8—12, 5—7, 26—27); при этих переделках ему пришлось внести в текст различные поправки для установления в нем логической и грамматической связи. В первоначальном тексте в копии переписчика л. 8 являлся непосредственным продолжением лл. 1—4, кончающимся на л. 4 об. так:

Для того чтобы рѣшить вопросъ, какимъ образомъ образовывающее общество должно было имѣть вѣчное и непоколебимое основанiе разума, т. е. знать, что образованiе — благо, но образованiе въ этой формѣ есть благо для этаго народа и въ эту историческую эпоху.

При окончательной обработке статьи конец л. 4 об. был частично вычеркнут, частично изменен, и вся фраза получила другой вид, с которым она и вошла в печатный текст: «Должно быть образовывающее общество... в известную историческую эпоху» (стр. 6 нач.).

Непосредственным продолжением л. 4 об. служил текст, перенесенный при обработке статьи на л. 8; это продолжение, зачеркнутое автором, читается в копии переписчика следующим образом:

⟨Знаютъ ли это правительство, общество, педагогика и философiя? Едва ли. Весьма легко знать, что образованiе есть благо; но какъ рѣшить, что извѣстное образованiе есть благо въ извѣстную историческую эпоху. Въ этомъ мнѣ кажется большое недоразумѣнiе.⟩

В первоначальном тексте л. 5 начинался фразой: «И въ самомъ дѣлѣ, Китайскому Мандарину, не выѣзжавшему изъ Пекина, можно заставлять заучивать изрѣченiя Конфуцiя»; при переделке текста и перенесении л. 5 на другое место, Толстой, для установления необходимой связи, зачеркнул слова: «И в самом деле», и на полях написал вверху страницы непосредственное продолжение исправленного конца л. 4 оборота: «Какие же эти основания?... еще более

необходим». Все эти дополнения к первоначальному тексту вошли с небольшими изменениями в печатный текст «Ясной поляны» (стр. 6, 13 св. — 7, 7 сн.).

В первоначальном тексте л. 7 об. кончался так: «Отысканіе ⟨критеріума⟩ этихъ основаній въ наше время.... готовившимся жить въ одинхъ опредѣ—». Для установления связи с л. 8 Толстой повторил на полях копии неоконченное последнее слово, а продолжение связал с переставленным и зачеркнутым им началом л. 26: «опредѣленныхъ условіяхъ: въ наше время, когда весь народъ.,.. представляется намъ еще ⟨болѣе⟩ труднымъ и тѣмъ болѣе необходимымъ». Вся эта фраза, с некоторыми поправками и дополнениями, вошла в печатный текст статьи (стр. 7, 13 сн. и сл.).

Текст первого отрывка, писанный рукою переписчика, кончается на л. 27 словами, зачеркнутыми автором при переделке его статьи: «... попытаться найти выход въ дверь». Непосредственным продолжением его служит автограф Толстого, писанный на том же листе копии переписчика; начало этого автографа не вошло в печатный текст статьи и частично зачеркнуто автором.

Но можетъ быть опять отвѣтятъ намъ на тщетные вопросы наши: хороши ли существующія школы?

⟨Но прежде чѣмъ говорить о томъ, какой можетъ быть выходъ изъ этаго положенія, я считаю нужнымъ отвѣтить на то возраженіе, которое естественно представляется противъ меня.⟩

Продолжение автографического текста, начиная со слов: «Существующие школы, скажут мне...», занимают лл. 27—29, писанные в четвертку, на бумаге того же качества, как и копия переписчика, с полями в 1/2 страницы и с помарками и поправками автора. Большая часть его вошла, с некоторыми небольшими стилистическими исправлениями, в печатный текст «Ясной поляны», кончая: «отвечу также историческими доводами» (стр. 16 и сл.).

Конец автографа (л. 29 recto) зачеркнут:

⟨Школы нехороши, потому что не существуютъ. Чтобы объяснить это кажущейся странной фразы приведу здѣсь отрывокъ изъ моего дневника путешествія. «Я былъ въ Марсели въ 8 школахъ. Одна принадлежитъ лаику,[1] другія духовенству, ферамъ[2] разныхъ братствъ. Читать — т. е. складывать изъ буквъ слова умѣютъ вездѣ, но больше ровно ничего. Правда, пишутъ, учатъ французскую исторію и математику, но все наизусть».⟩

К первому отрывку относится и отдельный полулист (лл. 13—14), включенный в него Толстым при обработке статьи для журнала. Он представляет собой автограф Толстого, писанный в четвертке на писчей бумаге, с клеймом фабрики Новикова, на которой писаны и лл. 1—4, 8—9. *Начало:* «Опыт существующих...»; *конец:* «то мы увидим следующее». Текст л. 13 вошел в печатный текст статьи, с небольшими отменами

[1] [„лаик“ (laïque)] — мирянин, человек светский в противоположность лицам духовного сана.

[2] [феры (frères] — братия, лица принадлежащие к различным монашеским орденам.

стилистического характера (стр. 10, 20 св. и сл.). Л. 14 занимает только одна фраза, не вошедшая в текст статьи, но и не зачеркнутая автором:

Кромѣ того опытъ при теперешнемъ порядкѣ школъ представляетъ намъ одно еще болѣе неутѣшительное явленіе. —

К тому же отрывку относится и другая, более значительная вставка, занимающая в рукописи лл. 15—25. Она писана на писчей бумаге трех сортов, in-folio, в необычном, несколько уменьшенном формате, без фабричных клейм и водяных знаков. Текст писан на обеих сторонах листа, без полей. Лл. 15—22 двойные, бумага сероватая, довольно плотная; лл. 23—24 составляют один полный (двойной) лист, бумага менее плотная и несколько меньшего формата; л. 25 — ординарный, другого формата чем лл. 15—24, бумага более темная, плохой выработки, по краям помята и порвана. Этот отрывок писан рукою Г. Ф. Келлера, молодого немца, вывезенного Толстым из Германии весною 1861 г., в качестве учителя математики и рисования в Яснополянской школе. Когда, осенью того же года Толстой занялся обработкой своей статьи «О народном образовании», он привлек к этой работе и Келлера, хотя последний в это время еще довольно плохо владел русской речью и русской грамотой. Повидимому, сначала Келлер только записывал то, что диктовал ему Толстой, а затем с этой недошедшей до нас записи, сделанной под диктовку Толстого, он снял копию, писанную крупным и старательным канцелярским почерком, с многочисленными грубыми грамматическими ошибками. Копия эта также сохранилась не полностью, судя по тому, что текст ее начинается с обрывка: «образование. Как сказано выше...»

При обработке своей статьи Толстой, совершенно не касаясь языка и орфографии Келлера, внес в его копии в одних местах значительные сокращения (лл. 15—18, 18—19, 20 об., 21, 23—24, 25 об.), а в других — различные поправки и вставки, вписанные им самим между строк рукописи (лл. 16 об., 17, 20—21, 24 об.). Зачеркнутые в копии места мы внесли в отдел вариантов. В печатном тексте рукопись Келлера кончается словами: «не отстанет от всеобщего прогресса» (стр. 16, 13 св.); непосредственным продолжением их служит зачеркнутое Толстым место л. 25 об.:

⟨Безсознательное образованіе не отстало, потому что оно было свободно и только при этомъ условіи не отстанетъ школа. Только тогда на вопросъ: какъ сдѣл[ать] образованіе привлекательнымъ, въ состояніи будетъ отвѣтить школа обо[ль]щенная.⟩

Этими словами заканчивается текст рукописи Келлера; судя по смыслу последней фразы, оставшейся незаконченной, она должна была иметь продолжение; возможно, что она входила во вторую половину л. 25, которая однако не сохранилась.

Второй отрывок, написанный за границей, от слов: «⟨Не давно⟩ год тому назад я ездил в Марсель»... кончая: «как поучались греки и римляне в своих амфитеатрах» писан рукою того же переписчика, в четвертку, на писчей бумаге той же Плавской фабрики, с полями, перегнутыми пополам. Судя по почерку и цвету чернил, рыжеватых и сильно выцвет-

ших, второй отрывок писан непосредственно после первого. Копией переписчика заняты лл. 30—34 и начало л. 35, с небольшими поправками автора; остальное, начиная от слов: «Хорошо или дурно это образование?» представляет собой автограф Толстого, занимающий в рукописи лл. 35—44 и писанный на обеих сторонах листа, с поправками и вставками между строк текста и на полях рукописи; лл. 43 об. и 44 писаны без полей и более крупным, торопливым почерком; л. 45 пустой. Словами: «критериум всей науки образования»; кончается на л. 43 текст автографа, вошедший в печатный текст «Ясной поляны» (стр. 25, 15 сн.). Продолжение и окончание автографического текста, от слов: «Приведенные неумолимым ходом логики...» кончая: «нашей педагогической деятельности», не вошло в печатный текст статьи, но и не было зачеркнуто автором; мы вносим его в отдел рукописных вариантов (см. стр. 416). Вместо этого откинутого автором текста, в журнале был напечатан другой, значительно сокращенный текст, кончающийся словами: «шаг за шагом... посвящаем наше издание» (стр. 25).

В настоящем издании мы печатаем статью «О народном образовании» по изданию «Ясной поляны», как наиболее авторитетному, так как текст ее при печатании просматривался самим автором. Вместе с тем, поставив себе общей целью установить наиболее полный и точный текст педагогических статей Толстого, передающий особенности его языка и обороты речи, мы устраняем из нашего издания различные изменения и искажения, вкравшиеся в дальнейшие перепечатки его произведений. Так нами исправлены, согласно журнальному тексту, следующие места, довольно рано подвергшиеся изменению в печати:

Стр. 11, строка 4 сверху *вместо:* не должны прибавить его охоты... *начиная с издания сочинений 1873 г. печаталось:* ему охоты.

Стр. 18, строка 15 сверху *вместо:* Юлием Кесарем — *начиная с изд. 1873 г. печаталось:* Юлием Цезарем.

Стр. 19, строка 17 сверху *вместо:* общежительный — *начиная* с изд. 1886 г.: «общительный..

Стр. 23, строка 7 сверху *вместо:* в деле образования — *начиная с изд. 1886 г.:* деле образования.

Стр. 24, строка 5 сверху *вместо:* по инстинкту не удовлетворяет ему — *начиная с изд. 1873 г.:* не удовлетворяет его.

Удержано, согласно журнальному тексту, чтение: «Китайскому мандарину, не выезжавшему из Пекина, можно заставлять...» (стр. 6, строка 18 сверху). Появившееся с 3 изд. и прочно укоренившееся изменение: «Китайского мандарина, не выезжавшего из Пекина, можно заставлять...»— явное искажение смысла.

Намеренно не унифицированы, как это сделано в некоторых изданиях сочинений Толстого, написания «метод» и «метода»: рукопись, между прочим, и в автографической ее части, дает оба эти написания, иногда на протяжении трех-четырех строк.

В исправленный текст внесены из журнала следующие изменения, требуемые смыслом данной фразы и оправдываемые контекстом и рукописью:

Стр. 4, строка 7 сверху *вместо:* Казалось бы, такое в «*Ясной поляне*»: Казалось, такое — *Исправлено по автографу Толстого.*

Стр. 17, строка 1 сверху *вместо слов:* самая плохая школа средних веков в свое время была лучше самой лучшей школы в наше время, в *«Ясной поляне»:* была бы лучше. *Текст исправлен по автографу.*

Стр. 25, строка 12 сверху *слов:* как и образовывающегося, *нет в «Ясной поляне»: они дополнены по автографу.*

Одно место текста заслуживает особого внимания. Стр. 9 строка 20 снизу, как в журнале, так и во всех дальнейших печатных воспроизведениях, читается следующим образом: «Как Платон, так и все педагоги-философы задачу и цель образования ищут в этике, одни — признавая ее известною, другие — признавая ее вечным вырабатывающимся сознанием человечества». Смысл заключительных слов этого абзаца, ставящих знак равенства между «этикой» и «вечным вырабатывающимся сознанием человечества», возбуждает сомнение. Обращение к рукописи, как раз в автографической ее части, подтверждает законность этого сомнения, но, к сожалению, не разрешает его.

Первоначально рассуждение о непригодности этики в качестве основы педагогики было в конце статьи, в резюмирующей ее части. Впоследствии, очевидно — в связи с изменившимся планом работы, на старом месте осталась лишь вторая часть рассуждения, со слов: «Мы не только не признаем за нашим поколением (см. ее текст в вариантах, стр. 24, строка 18 снизу) первая же половина была перенесена в начало статьи, где идет речь о невозможности найти критериум образования в педагогически-философских теориях (см. стр. 9 конец). В рукописи-автографе конец этой первой половины рассуждения занят приведенным выше отрывком статьи (начиная со слов: «Как Платон» и кончая: «сознанием человечества»), но с одним существенным отличием: между словами «вечным» и «вырабатывающимся» находится какое-то не поддающееся прочтению слово. По всей вероятности, это — существительное, дополнение к слову: «признавая», а «вечным» и «вырабатывающимся» относятся к нему, как определения. Если это так, смысл данного места резко меняется.

Мы не знаем рукописи, с которой статья набиралась, не знаем кто ее переписывал для типографии, корректуры тоже до нас не дошли, и неразрешимым остается вопрос, не было ли неразобранное слово, именно как таковое, пропущено в типографской рукописи, и не вошел ли текст данного места с этим пропуском и в «Ясную поляну».

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. *4, строка 13 снизу:* Мартин Лютер (1483—1546) — крупнейший церковный реформатор в Германии, именем которого называется лютеранская церковь.

Стр. 4, строка 9 снизу: Фридрихи — употреблено как имя собственное; имеется в виду Фридрих II (1712 — 1786) король прусский, известный полководец. Многочисленные войны, веденные Фридрихом, стоили многих жертв, особенно семилетняя война 1756 — 1763 гг., и потому Фридрих, для поддержки многочисленных инвалидов, решил назначить их учителями народных школ.

Стр. 5. строка 1 сверху: Директория — период в истории Великой французской революции, продолжавшийся с 1795 по 1799 г., когда исполнительная власть осуществлялась пятью директорами.

Стр. 6, строка 19 сверху: Конфуций (551—478 до н. э.) — китайский мыслитель, создатель учения, основанного, главным образом, на культе предков и ставшего государственной религией Китая.

Стр. 5, строка 5 сверху: Иисус Навин — глава еврейского народа после Моисея. Библейская легенда говорит, что по слову Иисуса Навина «остановились солнце и луна» и стояли, пока евреи сражались и мстили своим врагам.

Стр. 9, строка 7 снизу: Иоганн Генрих Песталоцци (1746—1827) — педагог — теоретик, автор теории так называемого предметного обучения.

Стр. 9, строка 7 снизу: Фридрих Фрёбель (1782—1852) — немецкий педагог, работавший, главным образом, в области дошкольного образования (детские сады).

Стр. 11, строка 9 сверху: Иоганн-Петер Гебель (1760—1826) — немецкий писатель, писавший преимущественно на одном из южно-немецких («швабских») наречий и живший в Бадене, в южной Германии, отчего он и назван Толстым: «баденский Гебель». Сюжеты его произведений взяты преимущественно из жизни крестьян.

Стр. 12, строка 6 сверху: Иаков — по библейской легенде родоначальник народа израильского, имевший двенадцать сыновей.

Стр. 12, строка 7 сверху: Иосиф — по библейской легенде сын патриарха Иакова и Рахили, был продан в Египет и впоследствии стал правителем этой страны.

Стр. 13, строка 8 снизу: Ланкастерская метода — система взаимного обучения, теоретически обоснованная английскими педагогами Беллем (1753—1823) и Ланкастером (1778—1838).

Стр. 18, строка 17 снизу: Гай Юлий Кесарь (Цезарь) (102—44 до н. э.) римский политический деятель, полководец и писатель. Его четырехлетняя диктатура, опиравшаяся на средние слои населения и нанесшая решительный удар аристократической республике, была насильственно покончена республиканцами-аристократами, с Брутом и Кассием во главе.

О ЗНАЧЕНИИ ОПИСАНИЙ ШКОЛ И НАРОДНЫХ КНИГ.

Эта небольшая статья впервые была напечатана в январской книжке «Ясной поляны». Она появилась без подписи, но принадлежность ее Толстому была очевидна из первых же слов второго абзаца: «Мы убеждены и в предыдущей статье старались объяснить причины нашего убеждения». Предыдущая статья — «О народном образовании», хотя тоже напечатана анонимно, но не возбуждает никакого сомнения в смысле ее принадлежности Толстому. Заметка «О значении описаний школ и народных книг» не была включена ни в одно собрание сочинений Толстого, и лишь в 1914 г. П. А. Буланже поместил ее в сборнике педагогических статей Толстого, вышедшем под его редакцией. [1] Никаких рукописных материалов, относящихся к данной статье, нам не известно. Настоящее издание воспроизводит журнальный текст, исправив в нем несомненные и очевидные опечатки. Написания: «В 1-м нумере...» и «В следующем номере...» не унифицированы намеренно: в автографах Толстого нередки перебои в написании этого слова.

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 26, строка 2 сверху: «Наше время» — газета политическая и литературная, выходившая под редакцией Н. Ф. Павлова в 1860—1861 гг. еженедельно, в 1862—1863 гг. — ежедневно.

Заметка «Нашего времени» имеет в виду следующее. В начале 1860 г. Ученый комитет министерства народного просвещения, которому была поручена разработка новых уставов средних и низших учебных заведений, составил «Проект устава низших учебных заведений, состоящих в ведомстве министерства народного просвещения». После переработки он был озаглавлен: «Проект устава общеобразовательных учебных заведений». Но в том же 1860 г. вопрос о реформе низшей школы был выделен, и для выработки проекта ее устава был созван особый междуведомственный комитет. Он составил «Проект общего плана устройства народных

[1] Педагогическая библиотека. Гр. Л. Н. Толстой. «Педагогические сочинения», под редакциею и с приложением критического очерка П. А. Буланже, книгоизд-во К. И. Тихомирова. М. 1914, стр. 511—514.

училищ», вышедший в 1862 г. Об этом последнем «Проекте» и говорит заметка газеты.

Стр. 26, строка 10 снизу: «Положение» 19 февраля 1861 г., объявив помещичьих крестьян лично-свободными, в то же время оставило за помещиками право собственности на усадебную оседлость и различные земельные угодья крестьян, которыми эти крестьяне пользовались до «реформы». Крестьянам было предоставлено право пользоваться усадьбою и отведенными «наделами» за установленные в пользу помещиков повинности, что создавало зависимость недавних крепостных от тех же помещиков. Крестьяне официально именовались «*временно-обязанными*», вплоть до выплаты ими в пользу помещиков всех отведенных им по установленному «Положением» наделов.

Стр. 26, строка 3 снизу: Государственные крестьяне — крестьяне, состоявшие в ведении Казенных палат. Будучи в порядке своего управления государственными, и формально свободными, в поземельном и хозяйственном отношениях они всецело зависели от управляющих ими чиновников и потому фактически мало отличались по своему положению от крепостных.

Стр. 27, строка 1 сверху: Мировые посредники назначались губернаторами из числа местных дворян-землевладельцев и, по представлению губернаторов утверждались в должности сенатом. Главной задачей мировых посредников было — регулировать изобиловавшие всякого рода осложнениями отношения между помещиками и временно-обязанными крестьянами.

Стр. 27, строка 8 сверху: Два указа Тульской духовной консистории, о которых здесь говорит Толстой, он перепечатал в своей статье «О свободном возникновении и развитии школ в народе», помещенной в февральской книжке «Ясной поляны».

Стр. 27, строка 11 сверху: Толстой имеет в виду циркуляр министра внутренних дел о школьном деле от 4 ноября 1861 г.

Стр. 27, строка 18 сверху: Согласно общему Положению 19 февраля 1861 г., волость — низшая административная единица крестьянского самоуправления, состоявшая из нескольких смежных крестьянских обществ. Для образования волости требовалось не менее 300 ревизских душ мужского пола. Максимум был определен в 2000 душ. Самое отдаленное селение волости не должно было отстоять от села, в котором помещалось волостное правление, более, чем на 12 верст.

Стр. 27, строка 14 снизу: Речь идет о четвертом участке Крапивенского уезда Тульской губ., где Толстой был мировым посредником, утвержденный в этой должности указом Сената от 23 июня 1861 г. Он упоминает о 20 школах своего участка и в конце статьи обещает в следующем номере представить историю их возникновения. Действительно, в статье следующего номера под заглавием «О свободном возникновении и развитии школ в народе» Толстой подробно говорит о школах своего участка, но несколько раз определяет число их не в 20, а в 23. В то же время, если счесть количество школ, названных им в тексте статьи по имени, то получится меньше 20, а если принять за школы и прибавить сюда безымянные пункты, в роде купца, который нанял учителя и учит не только своих

детей, но и приходящих, или писаря, который между делом учит ребят, — получается больше 23. В письме Толстого к В. П. Боткину от 26 января 1862 г. — опять другая цыфра: «В моем участке на 9000 душ в нынешнюю осень возникли 21 школа — и возникли совершенно свободно и устоят, несмотря ни на какие превратности». [1]

Отношения Толстого в губернское правление, от 29 ноября и 12 декабря 1861 г. за №№ 392 и 399, и от 21 февраля 1862 г. за № 36, с одной стороны не упоминают всех училищ, поименованных в статье, с другой — дают два названия, в статье пропущенных. [2]

---

[1] Переписка Л. Н. Толстого с В. П. Боткиным, с вводной заметкой и примечаниями В. И. Срезневского, — «Толстой. Памятники творчества и жизни». 4. М. 1923, — стр. 82.

[2] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — «Русская мысль» 1903, IX, стр. 99—102.

ЯСНОПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ.

Под этим заглавием в «Ясной поляне» напечатано три статьи. Первая, с подзаголовком: «Общий очерк характера школы. Чтение механическое и постепенное. Грамматика и писанье» — в январской книжке. Подписи и обозначения о продолжении нет. Вторая статья — в мартовской книжке. Она так же, как и первая статья, анонимна. Два подзаголовка: «(Продолжение). Священная история, Русская История, География». Обозначения о дальнейшем продолжении нет. Третья статья, как и первые две, анонимная — в апрельской книжке. Два подзаголовка, из которых второй по ошибке попал в строку с началом статьи: «(Продолжение). Рисование и пение». Рисованием занимался в Яснополянской школе молодой учитель Г. Ф. Келлер (см. о нем ниже, стр. 623), немец, вывезенный Толстым из Германии весною 1861 года. Им был составлен весь план преподавания своего предмета, вероятно, первоначально на немецком языке; но затем с этого оригинала им был сделан и русский перевод, повидимому, судя по легкости изложения, подвергшийся некоторой стилистической обработке со стороны самого Толстого.

Кроме трех указанных выше статей о Яснополянской школе, в сентябрьской книжке журнала помещена небольшая статейка за подписью: «Приходский свящ. К. Пашковский», имеющая под несколько сокращенным заглавием: «Яснополянская школа» подзаголовок: «(Продолжение)». Очевидно, Толстой хотел этим указать на связь этой статьи с тремя только что упомянутыми. Настоящее издание воспроизводит, конечно, только три первых статьи и вводные строки статьи священника Пашковского, принадлежащие Толстому. [1]

ПЕРВАЯ СТАТЬЯ.

Эта статья, начинающая серию трех статей — отчетов, впервые появилась в январской книжке «Ясной поляны», вышедшей в свет в начале февраля 1862 г. [2] с цензурной пометой от 18 января. Время написания статьи

---

[1] См. „Редакционные заметки и примечания в «Ясной поляне»“ стр. 356.

[2] «На днях вышел 1-й № моего журнала», — сообщал Толстой 10 февраля 1862 г. в письме А. А. Толстой. (ПТ, стр. 159.)

определяется сопоставлением одного из ее первоначальных заглавий, приведенных ниже, с датой цензурной пометы и падает на декабрь 1861 г. и самое начало января 1862 г. Статья напечатана без подписи автора, но и для первых читателей журнала принадлежность ее Толстому была очевидна из самого содержания статьи.

В АТБ имеется рукопись *(Папка XIV)*, относящаяся к данной статье. Это писанный чернилами автограф Толстого на 4 листах сероватой бумаги F°, без клейм и водяных знаков, с полями в поллиста. На полях л. 2 детским почерком написано несколько несвязанных между собою и не всегда законченных фраз, как например: «Как у наших, как...» «Петр Васильевич учитель хорош очень». «Игнатка Мокаров, Васька Морозов». «Петр Васильевич ходил по городу, гулял, он Петр...» Внизу, тоже детской рукой, нарисована в профиль мужская голова с усами и длинными волосами, — быть может, попытка изобразить того же Петра Васильевича — т. е. П. В. Морозова, учителя Яснополянской школы.

Рукопись дает начало статьи, кончая словами: «этот один торжествует, стоя на коленках и пережевывая свою не всю вылившуюся злобу». Заглавие: «Ясно-Полянская школа за Ноябрь месяц» переделано из первоначального: «Дневник Ясно-Полянской школы за Ноябрь месяц». Быть может, сначала Толстой предполагал дать не связный очерк жизни школы, а поденную запись, нечто в роде того, что помещено в настоящем томе под заглавием: «Дневник Ясно-Полянской школы за 1862 год (с 26 февраля»). (см. выше стр. 455) и притом несомненно не за два, а за один месяц.

Настоящее издание дает с некоторыми изменениями текст первой книжки «Ясной поляны». Текст этот, местами сильно искаженный очевидными опечатками, в последующих воспроизведениях статьи, как в собраниях сочинений Толстого, где она обычно входила в состав 4 тома, так и в специальных сборниках, подвергался некоторым изменениям, в большинстве случаев ухудшавшим его. Эти изменения, постепенно ставшие привычными, несомненно стирали особенности языка Толстого.

Не касаясь опечаток, буквенных и в знаках препинания, и оставаясь в рамках собраний сочинений Толстого с 1873 по 1911 г., отметим следующие отступления от текста «Ясной поляны».

Стр. 29, строка 1 сверху: *вместо:* Ясно-Полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. — *в изд. 1893, 1903 и 1911 гг.:* Ясно-Полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы 1862 г.

Прибавление года, не оправдываемое сохранившимся автографом начала статьи, ошибочно и по существу: статья, помещенная в январской книжке журнала за 1862 г., не могла говорить о занятиях в школе в ноябре и декабре того же года.

Стр. 70, строка 8 снизу: *вместо:* приложение к языку, — *во всех изд., начиная с изд. 1886 г.:* приложение логики к языку,

Являясь попыткой позднейшего осмысления раннего текста, это дополнение лишь с значительной натяжкой может быть связано с контекстом и представляется излишним.

Придерживаясь журнального текста, настоящее издание в следующих случаях восстанавливает первоначальное чтение, впоследствии искаженное:

Стр. 31, строка 15 снизу: *вместо:* в шкапу—*начиная с изд. 1873 г. печатается:* в шкафу.

Стр. 44, строка 6 сверху: *вместо:* саженей—*начиная с изд. 1873 г.:* сажен.

Помимо исправления опечаток, в текст «Ясной поляны» внесены два изменения:

В оглавлении последнего отдела даем, согласно изд. 1893, 1903 и 1911 гг.: *Писаниё сочинений* (стр. 71, строка 9 снизу) считая пропуск второго слова в журнале случайным.

На стр. 39, строка 4 сверху: *вместо:* бумажку со словами: вор, *как в журнале и во всех без исключения изданиях сочинений, даем:* «бумажку со словом: вор». По всей вероятности, в журнале здесь случайная ошибка, исправления которой требует смысл данного места.

Всюду печатаем: Сёмка, а не Семка, как в «Ясной поляне» и во всех дальнейших перепечатках. К такому изменению обязывает автографическая часть рукописи второй статьи об Ясно-Полянской школе и статьи «Кому у кого учиться писать...»

Написания: «По-одиночке» и «по-одиначке» не унифицированы намеренно, так как единства в написании этого слова нет ни в автографах Толстого, ни в печатном тексте статей об Ясно-Полянской школе. В третьей статье встречаем еще новое написание: «по одиночкам».

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 40, строка 10 снизу: по евангельскому преданию Петр — один из трех ближайших ко Христу учеников; он трижды отрекся от него из страха, когда Христа искали для предания суду.

Стр. 40, строка 3 снизу: Во время распятия Христа, согласно евангельской легенде, сама собой разорвалась церковная завеса, отделявшая вход во «святая святых» в Соломоновом храме.

Стр. 43, строка 11 снизу: «Вий» — фантастический рассказ Гоголя, отчасти заимствованный из украинских народных преданий. Фантастика рассказа, всё усиливающаяся по мере развития сюжета, вставлена в яркую бытовую рамку жизни старой духовной школы и помещичьей дворни.

Стр. 44, строка 10 снизу: Хаджи Мурат — чеченец-джигит, второе лицо после Шамиля, передался русскому правительству. Толстой писал об этом из Тифлиса брату в декабре 1851 г. История Хаджи Мурата послужила Толстому материалом для художественного произведения, над которым он начал работать поздним летом 1896 г. Оно опубликовано было только в посмертном издании А. Л. Толстой и В. Г. Черткова в 1911 г.

Стр. 46, строка 1 сверху: Убийство графини Толстой. Жена двоюродного брата Л. Н. Толстого, Федора Ивановича Толстого, по прозванию «Американца», Авдотья Максимовна, рожд. Тугаева, была в 1861 г. зарезана крепостным поваром.

Стр. 46, строка 5 снизу: «Иже херувимы тайно образующе... » — молитва, поющаяся во время обедни. Названа так по первому церковнославянскому слову, с которого она начинается.

Стр. 52, строка 4 снизу: Сказки Худякова и Афанасьева. Разу-

меются первые выпуски следующих изданий: Худяков, И. «Великорусские сказки», Три выпуска. М. 1860—1863 — Афанасьев, А. Н. «Народные русские сказки», изд. К. Солдатенкова и Н. Щепкина. Восемь выпусков. М. 1859—1863.

Стр. 53, строка 12 сверху: Народное, Солдатское чтение. — «Народное чтение» — журнал, выходивший в Петербурге, раз в два месяца, в 1859—1862 гг., под ред. А. Оболенского и Г. Щербачева. — Под именем «Солдатского чтения» разумеется, вероятно, «Солдатская беседа» — журнал, выходивший в Петербурге, раз в два месяца, в 1859—1867 гг., издатель-редактор А. Ф. Погосский.

Стр. 53, строка 20 снизу: «Робинзон». — «Робинзон Крузо» — роман английского писателя Даниеля Дефо (1661—1731), образец так называемого авантюрного морского жанра; имел в свое время большое влияние на европейскую литературу. Роман Дефо развивает мотив опрощения, одиночества человека на лоне природы и благотворного влияния этой последней на его нравственное совершенствование.

Стр. 53, строка 7 снизу: Сказочки Пушкина и Ершова. — Вероятно, куплено было отдельное издание Пушкинской «Сказки о царе Салтане», вышедшее как-раз в 1861 г., а затем «Конек-Горбунок» П. П. Ершова (1815—1869), популярнейшая в детской и лубочной литературе сказка, впервые напечатанная в 1834 г., выдержавшая множество изданий, вызвавшая многочисленные подражания и, потеряв имя автора, ставшая как бы произведением народного творчества.

Стр. 59, строка 14 сверху: «Дядя Наум» — разумеется популярная в то время книжка М. А. Максимовича под заглавием «Книга Наума о великом божием мире». — «Тетушка Наталья» — не ошибся ли здесь Толстой, и не нужно ли читать: «Тетушка Настасья»? В таком случае речь идет об Анаст. Фед. Ауэрбах, которая под псевдонимом «Тетки Настасьи» издала в 1861 г. в Москве «Первое чтение для крестьянских детей».

Стр. 59, строка 19 сверху: «Гробовщик» Пушкина, входивший в состав так называемых «Повестей Белкина», был рассчитан на читателя с изощренным, тонким литературным вкусом и способного оценить такое, например, обращение: «Просвещенный читатель ведает, что Шекспир и Вальтер Скотт оба представили своих гробокопателей людьми веселыми и шутливыми, дабы сей противоположностию сильнее поразить наше воображение. Из уважения к истине мы не можем следовать их примеру, и принуждены признаться, что нрав нашего гробовщика совершенно соответствовал мрачному его ремеслу».

Стр. 59, строка 15 снизу: «Ночь перед Рождеством» Гоголя — фантастический рассказ из серии «Вечеров на хуторе близ Диканьки».

Стр. 59, строка 10 снизу: «Илиада» — эпическая поэма, приписываемая Гомеру, древнейший из сохранившихся памятников греческой литературы, рассказывает о подвигах древних героев. Толстой имеет в виду перевод «Илиады», сделанный Никол. Ив. Гнедичем в 1829 г. Перевод этот отличается близостью к подлиннику, сжатостью и выразительностью языка, но уже для времени его появления был чрезмерно насыщен славянизмами.

Стр. 59, строка 4 снизу: Феб — один из греческих богов — небожителей, обитавших на горе Олимпе. Сын Зевса, управителя мира, Феб возвещает людям его волю и следит за ее исполнением. Нарушителей закона Зевса он наказывает стрелами, пускаемыми из серебряного лука.

Стр. 60, строка 4 сверху: Жорж Занд (Санд) — псевдоним французской писательницы Авроры Дюдеван (1804—1876). Ее детская повесть «Histoire du véritable Gribouille» (1851), говорящая о похождениях мальчика, напоминающего русского «Иванушку-дурачка», была переведена на русский язык в Лондоне и издана с сочувственным предисловием Герцена, под заглавием «Похождения Грибуля» (1860). Другой перевод этой повести под тем же названием был напечатан в Москве в 1861 г.; по-видимому, упоминание Толстого относится именно к этому переводу.

Стр. 60, строка 13 снизу: Золотов, Василий Андреевич (1804—1882) — педагог, работавший, главным образом, в области начального образования. Здесь Толстой, вероятно, имеет в виду его рассказы, в 1861 г. выходившие отдельными выпусками под общим заголовком «Дедушка рассказчик. Рассказы дедушки Василия». В 1865 г. «Рассказы дедушки Василия» вышли отдельным сборником.

ВТОРАЯ СТАТЬЯ.

Эта статья, продолжение напечатанной в первой книжке «Ясной поляны», предназначалась для февральского номера, но появилась в третьей книжке. В февральской книжке, в конце статьи Толстого «О свободном возникновении и развитии школ в народе», сделано подстрочное редакционное примечание: «Продолжение Яснополянской школы по недостатку места не может быть напечатано в этом номере». Цензурная помета второго номера — 21 февраля 1862 г., что позволяет отнести написание второй статьи об Ясно-Полянской школе к первой половине февраля.

В АТБ имеется *(Папка XIV)* рукопись, заключающая полный текст данной статьи. Она состоит из 29 лл. писчей бумаги, фабрики частью Говарда, частью Новикова, с невыдержанной пагинацией через лист, современной написанию, с полями и без полей. Все лл. F°, кроме л. 22 в виде четвертушки писчей бумаги, подклеенной к л. 23. Последний лист чистый.

Рукопись в большей части писана П. В. Морозовым, таким же почерком сделаны и некоторые записи в «Дневнике Ясно-полянской школы», впервые опубликованном в настоящем томе. Лл. 11, 12 и 13 целиком — автограф Толстого. Л. 11 *начало:* «Все сказанное относится до преподаванія какъ Священной, такъ и русской, естественной исторіи». Л. 13 об. (приблизительно на одну треть чистый) *конец:* «Вотъ образцы ихъ исторіи новаго Завѣта». В тексте переписчика очень много сделанных чернилами автографических вставок и поправок Толстого. Среди этих изменений особое внимание останавливают на себе следующие.

В статье приводятся рассказы учеников, «записанные ими самими из головы и с поправкою только орфографических ошибок». Обращение к рукописи заставляет внести в это утверждение некоторые ограничения.

В отдельных случаях, благодаря Толстому-редактору, в детских рассказах, видимо, исправлена не одна только орфография. Вот несколько примеров. В фразе: «Ангел слетел с неба и удержал его руку, говоря» деепричастие заменено Толстым словами: «и говорит». В фразе: «повел к себе в дом, где они и перевенчались» уничтожено «где». Первоначальное «тогда получил Рахиль» переделано на: «тогда уж Лаван отдал ему Рахиль». В первоначальном тексте: «Жена ему все рассказала» Толстой зачеркнул «все» и добавил: «что Иосиф будто хотел его убить, а на ней жениться». В двух местах слово «темница» заменено словом «острог» и т. д.

Описываемая рукопись типографская, по ней статья набиралась: карандашом размечены абзацы в виде значков и сокращенных помет: «нов[ая] стр[ока]», в двух местах, тоже сокращенно, обозначены фамилии наборщиков, рукопись сильно испачкана типографской краской.

Помимо копии начала статьи, сделанной переписчиком, на 1 л. имеются три автографа Толстого.

Это, во-первых, следующее обращение к В. М. Попову, студенту университета, ведавшему в Москве делами журнала:

Вас[илій] Мих[айловичъ]! Первая статья разборъ предоставлена на съѣденье цензуры, но наберите ее — можетъ и пройдетъ. Если очень изуродуютъ, не печатайте, 2) Я[сно] П[олянская] школа посылается только малая часть. ⟨Еще буде⟩ 3) Томашевской, 4) Лукашевичъ, 5) будетъ Ив[анъ] Ил[ьичъ]. О статьѣ «разборъ» напишите тотчасъ же. —[1]

В несомненной связи с этим письмом, но отдельно от него, стоит второй автограф на том же листе.

Въ случаѣ неустойки часть Я[сно] П[олянской] школы можетъ быть напечатана какъ цѣлое.

В обоих автографах идет речь о материалах для мартовской книжки журнала. «Разбор», цензурная судьба которого так беспокоит Толстого,— разумеется, его статья в третьей книжке: «Проект общего плана устройства народных училищ». Под «малой частью» своей статьи об Яснополянской школе Толстой разумеет страницы рукописи, занятые описанием преподавания священной истории: первоначальная самостоятельная пагинация остальной части рукописи ясно указывает на то, что она была дослана позднее.

Третий автограф — хозяйственная заметка, совершенно случайно попавшая на поля 1 л.

Кофе $^1/_2$ ф.
Саха[ру] 2 ф.
Свѣчь ст[еариновыхъ]

и рядом, вне связи с этим перечнем, три цыфры: 18, 27, 30.

Перед отдачей статьи в типографию Попов зачеркнул карандашом два первых автографа (третий, написанный очень мелким почерком,

---

[1] Упоминаемые в тексте имена относятся к студентам-учителям, работавшим в Толстовских школах: Анат. Конст. Томашевскому, Вл. Павл. Лукашевичу и Ив. Ил. Авксентьеву, принимавшим участие в журнале «Ясная поляна» и поместившим в нем несколько статей.

случайно уцелел) и произвел, карандашом же, многочисленные и разнообразные поправки как в автографической части рукописи, так и в тексте переписчика, очень тщательно выверенном Толстым. В трех случаях поправки Попова можно предположительно оправдать страхом перед цензурой. В пяти случаях он действительно исправляет ошибки рукописи. Всё остальное — произвольные искажения авторизированной Толстовской рукописи. Они вызваны очевидным стремлением улучшить, с точки зрения редактора, «выгладить» текст Толстого, но зачастую ухудшают его и обнаруживают у Попова недостаток чутья языка. Ему, например, не нравится чисто-народное выражение: «нашел камень, положил в головы», и он изменяет его: «нашел камень, положил под голову». В эллиптическую фразу, очень хорошо передающую стремительность обозначаемого ею действия: «кто под стол, кто на стол», совершенно напрасно вставляется глагол: «лез». Во всех случаях слово: «ежели», которое постоянно употреблялось Толстым и в разговорной речи, и в письме, и в печати, он исправляет на более употребительное: если. В результате в мартовской книжке журнала появилась не статья Толстого, а статья Толстого под редакцией Попова. В таком виде, обогащаясь, впрочем, дальнейшими случайными и намеренными искажениями первоначального Толстовского текста и ни разу не подвергаясь авторскому пересмотру, она воспроизводилась и впоследствии.

В настоящем издании воспроизводится текст «Ясной поляны», выверенный по рукописи и освобожденный от большинства поправок Попова. Впрочем, в некоторых случаях мы отступаем от журнального текста и печатаем по рукописи, в случае если те или другие выражения были случайно пропущены в печати или искажены наборщиками. Точно так же мы вносим в текст и те фразы, которые были исключены из текста «Ясной поляны» по цензурным условиям. Все эти исправления, внесенные нами в текст издания, мы отмечаем здесь с соответствующими объяснениями.

Стр. 79, строка 11 снизу: *вместо:* Савин — румяный, *в «Ясной поляне»:* Савин — это румяный, *слово:* это *вписано Поповым (карандашом).*

Стр. 80, строка 21 снизу: *слов:* похожее на электрический ток в телах, *в «Ясной поляне» нет: восстанавливаем в тексте эти слова, произвольно вычеркнутые в рукописи Поповым (карандашом).*

Стр. 81, строка 15 сверху: *слов:* что учителя уже не слышно и не слушают, *в «Ясной поляне»* нет; *восстанавливаем по рукописи эти слова, произвольно вычеркнутые Поповым.*

Стр. 82, строка 5 сверху *вместо:* для радости шума. *в «Ясной поляне»* для шума *слово:* радости *выброшено Поповым, как излишнее.*

Стр. 84, строка 18 сверху: *вместо:* положил в головы *в «Ясной поляне»:* под голову. *Исправляем произвольную поправку Попова.*

Стр. 85, строка 10 сверху: *вместо:* кланяться? *в «Ясной поляне»:* покланяться? *Исправляем по рукописи.*

Стр. 86, строка 9 снизу: *вместо:* как это делают священные истории Зонтаг и т. п., *в «Ясной поляне»:* как это делают в учебниках Зонтаг и т. п. *В журнале текст изменен Поповым по цензурным соображениям.*

Стр. 87, строка 9 сверху: *слов:* Как обыкновенно *кончая:* в руки барышням. *в «Ясной поляне» нет, слова эти, вычеркнутые Поповым по цензурным соображениям, мы восстанавливаем по автографу.*

Стр. 88, строка 11 сверху: *вместо:* блещущего *в «Ясной поляне»:* блестящего *Искажение, явно нарушающее общий смысл фразы.*

Стр. 92, строка 20 снизу: *слов:* Я полагаю *кончая* не оставили нам Библии. *нет в «Ясной поляне». Вся фраза изменена в силу цензурных условий.*

Стр. 92, строка 1 снизу: *вместо:* печально-известную *в «Ясной поляне»:* печальную известную *исправляем по рукописи.*

Стр. 96, строка 10 снизу: *слова:* по собственному *произвольно вычеркнутые Поповым (карандашом), мы восстанавливаем по рукописи.*

Стр. 97, строка 3 сверху: *вместо:* нашего царя *в «Ясной поляне»:* одного царя. *Фраза изменена по цензурным условиям.*

Стр. 101, строка 14 сверху: *вместо:* кто под стол *в «Ясной поляне»:* кто лезет под стол, *Стилистическая поправка Попова.*

Стр. 101, строка 14 сверху: *слов:* Я надеюсь *кончая:* повторять его здесь. *в «Ясной поляне» нет: печатаем по рукописи.*

Стр. 102, строка 14 сверху: *слова:* сукина сына, *нет в «Ясной поляне», вероятно Попов выкинул их по соображениям благопристойности: печатаем по рукописи.*

Стр. 102, строка 1 снизу: *слов:* совершенно иначе *в «Ясной поляне» нет; мы восстанавливаем произвольную отмену Попова.*

Стр. 103, строка 5 снизу: *вместо слов:* и забыли третью доказательству— *в «Ясной поляне»:* третью доказательству и забыли.

Стр. 109, строка 6 снизу: *вместо:* а не тратить *в «Ясной поляне»:* или тратить *Ошибка наборщика, искажающая смысл фразы: печатаем по рукописи.*

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 76, строка 7 сверху. Библия — собрание произведений религиозной литературы, признаваемое в христианской и иудейской религиях священным. Различают библии христианскую и еврейскую. Первая, кроме книг, входящих в состав еврейской библии, заключает еще ряд произведений древне-христианской литературы, так называемый Новый завет. Еврейскую часть христианской библии называют Ветхий завет.

Стр. 89, строка 4 сверху. Псалтырь — собрание ста пятидесяти псалмов, религиозных песнопений, сочиненных по преданию частью (72) Давидом, частью другими лицами. Псалмы пелись под аккомпанемент музыкального инструмента — псалтиря. Затем название инструмента перешло на сборник песнопений. В старинном обучении грамоте псалтирь занимала очень большое место.

Стр. 78, строка 1 снизу. — Толстой ошибся: поступив в 1844 г. в Казанский университет по разряду арабско-турецкой словесности, перейдя через год на юридический факультет, он оставил Университет весной 1847 г.

Стр. 82, строка 15 снизу: Г-н У. — под этим инициалом скрывается, по всей вероятности, Николай Васильевич Успенский (1839—1889) —

двоюродный брат Глеба Ивановича Успенского, беллетрист-народник. Он был знаком с Л. Н. Толстым, живал у него в именьи, принимал участие в делах школы и журнала, о чем он говорит в своих воспоминаниях: «Из прошлого» (М., 1889, стр. 37). В апрельской «Книжке» «Ясной поляны» был напечатан его рассказ «Хорошее житье». А. А. Эрленвейн, один из учителей Ясно-Полянской школы, переиздавая в 1884 г. третьим изданием «Детские рассказы для семьи и школы», заимствованные из «Ясной поляны», перечисляет в предисловии к первому выпуску тех лиц, «которые трудами своими были виновниками появления в свет предлагаемых рассказов», и среди них называет и Н. В. Успенского. [1]

Стр. 83, строка 1 сверху: М. — по всей вероятности, Морозов Василий. Он не раз упоминается среди учеников в «Дневнике Ясно-полянской школы», впервые печатаемом в настоящем томе. Под именем Федьки описан Толстым в статье «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят?» Под тем же именем Толстой дал его портрет в первой статье об «Ясно-полянской школе за ноябрь и декабрь месяцы» при описании ночной зимней прогулки в лес. В настоящей, второй статье об «Ясно-полянской школе» приведен, под буквами В. М. его исторический пересказ. Толстой сам раскрыл, кто скрывается под псевдонимом Федьки, в предисловии к рассказу Морозова «За одно слово», напечатанном в «Вестнике Европы» за 1908 г. Морозов — автор книги — «Воспоминания о Л. Н. Толстом ученика Ясно-полянской школы Василия Степановича Морозова». Под редакцией и с примечаниями Алексея Сергеенко, изд. «Посредник». М. 1917. См. о нем ниже стр. 625.

Стр. 83, строка 2 сверху: Авраам — по-еврейски значит отец множества — согласно библейской легенде, получил повеление божие итти из родного города Ура в землю обетованную, т. е. Палестину, в которой и поселился. Ему было предсказано свыше, что его потомство сделается великим народом. Ученический рассказ, приводимый Толстым, основан на 22-й главе библейской книги Бытия.

Стр. 83, строка 6 снизу: И. Ф. — по всей вероятности, Иван Фоканов, не раз упоминаемый среди учеников в «Дневнике Ясно-полянской школы», впервые опубликованном в настоящем томе. Рассказ И. Ф., приводимый Толстым, основан на 27—29 главах библейской книги Бытия.

Стр. 85, строка 1 сверху: Т. Ф. — по всей вероятности, Тарас Фоканов, тоже неоднократно упоминаемый в «Дневнике Ясно-полянской школы», впоследствии он был сторожем могилы Толстого.

Стр. 85, строка 1 сверху: Иосиф — по-еврейски значит *прибавление* — по библейской легенде старший из двух сыновей патриарха Иакова от его любимой жены Рахили. Проданный в Египет, Иосиф стал правителем этой страны. Кости его были перенесены Моисеем в Палестину. Ученический рассказ об Иосифе, приводимый Толстым, основан на 37—41 главах библейской книги Бытия.

Стр. 86, строка 9 снизу: Зонтаг Анна Петровна (1785—1864), урожденная Юшкова, племянница В. А. Жуковского, детская писательница, автор «Священной истории для детей» (1837), выдержавшей девять изданий.

---

[1] **Игорь Ильинский. «Жандармский обыск в Ясной поляне в 1862 г.» — «Звенья», I, стр. 378.**

Стр. 87, строка 15 сверху: Лот — по библейской легенде племянник Авраама. Согласно легенды, он спасся во время гибели Содома, который за величайшие беззакония жителей истреблен был небесным огнем. «История Лота и его дочерей» изложена в 19-й главе книги Бытия: дочери напоили своего отца и от них произошло потомство, получившее наименование Моавитян и Аммонитян.

Стр. 87, строка 16 сверху: По библейскому сказанию у Иуды, сына патриарха Иакова, было три сына: Ир, Онан и Шел; из них Ир и Онан были «умерщвлены» богом за нечестие (см. книгу Бытия, гл. 38).

Стр. 89, строка 9 сверху: Самсон (Сампсон) — по библейской легенде судья Израильский. Библейская легенда рассказывает, что он был одарен чудесной силой и часто поражал филистимлян. Схваченный при содействии своей жены, филистимлянки Далилы, Самсон был ослеплен. Он погиб под развалинами разрушенного им храма языческого бога Дагона.

Стр. 80, строка 18 снизу: Овэн (Оуэн) Роберт (1771—1858)— английский социалист утопического направления, изложивший свои идеи в книге: «The book of new world» (1820), в которой между прочим он доказывал необходимость общего и совместного воспитания детей.

Стр. 89, строка 11 снизу: Гомер — имя пользующегося мировой славой древне-греческого поэта, предполагаемого творца эпических поэм— «Одиссеи» и «Илиады».

Стр. 90, строка 7 снизу: И. М. — по всей вероятности, Игнатий Макаров, не раз упоминаемый среди учеников в «Дневнике Ясно-полянской школы», который впервые печатается в настоящем томе. Приведенная Толстым работа его — пересказ евангельской легенды о вкушении Христом с учениками пасхального агнца перед своими добровольными страданиями. Евангелист Матфей повествует об этом в главе 26 своего рассказа, Марк — в главе 14 и Лука — в главе 22.

Стр. 91, строка 17 снизу: Р. Б. — по всей вероятности, Роман Богданов, несколько раз упоминаемый среди учеников в «Дневнике Ясно-полянской школы». Его рассказ о предательстве Иуды пересказывает евангельскую легенду, изложенную евангелистом Матфеем в главе 26 своего рассказа, Марком — в главе 14, Лукой — в главе 22 и Иоанном в главе 18.

Стр. 92, строка 10 сверху: Сезострис (1283—1217 до н. э.) — один из фараонов, который, согласно легендарным преданиям, возвел Египет до вершины могущества.

Стр. 92, строка 12 снизу: Семирамида — вместе с Нином легендарная основательница города Ниневии и Ассирийской монархии (1273 до н. э.).

Стр. 93, строка 14 сверху: Мстислав — имя целого ряда русских князей, Брячислав — имя нескольких князей Полоцкой земли, Болеслав — имя нескольких герцогов и королей Польских из дома Пястов.

Стр. 93, строка 1 снизу: В. Р. — по всей вероятности, Вас. Румянцев, не раз упоминаемый среди учеников в «Дневнике Ясно-полянской школы». В статье приведен сделанный им пересказ первых страниц «Норманского периода» Погодина. Оттуда же взят материал для приведенного несколько ниже пересказа В. М. (по всей вероятности, Василия Морозова).

Стр. 95, строка 2 снизу: Куликовская битва произошла 8 сентября

1380 г., на Куликовском поле, между русскими и татарами. Русских возглавлял Димитрий Донской, татарами предводительствовал Мамай.

Стр. 100, строка 3 снизу: Крымская кампания — сосредоточенные преимущественно в Крыму военные действия Восточной войны (1853—1856) между Россией и союзом Англии, Турции, Франции и Сардинии.

Стр. 101, строка 20 сверху: Тильзитский мир — мир между Россией и Пруссией с одной стороны и Францией — с другой, заключенный Александром I и Наполеоном в Тильзите в 1807 г.

Стр. 101, строка 10 снизу: «Немец, мой товарищ» — учитель Яснополянской школе, Г. Ф. Келлер, немец, привезенный Толстым из Германии весною 1861 г.; см. о нем выше, стр. 508.

Стр. 102, строка 12 сверху: Березина — левый приток Днепра. В ноябре 1812 г., благодаря оплошности адмирала Чичагова, русские не сумели удержать при переправе через Березину остатки французских войск и даже потеряли часть полковых обозов.

Стр. 105, строка 16 снизу: Бернадский — автор книги «Земля и люди, или живописные происшествия и рассказы из быта народов, жизни животных и описание примечательных и достопримечательных местностей всех пяти частей света», два тома, в 1861 г. вышли вторым изданием.

Стр. 105, строка 6 снизу: Август-Вильгельм Грубе (1816—1884) — немецкий педагог и писатель. Большим распространением пользовался его учебник низшей арифметики: «Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule» (1842), в котором Грубе внес особый метод для обучения детей основным законам арифметики, основанный на изучении свойств чисел первой сотни. В России метод Грубе применяли Евтушевский, Паульсон, Воленс и др. педагоги. Толстой резко выступал против этого метода (см. стр. 105—109, 292—300).

Стр. 105, строка 11 снизу: Парлей — псевдоним американского педагога Гудрича (Goodrich, 1793—1860). Слова Толстого несомненно относятся к книге: «Рассказы американца Парлея о Европе, Азии, Африке и Америке. Перевод с английского». Спб. 1837.

Стр. 106, строка 14 сверху: Гракхи — римский плебейский род, из которого вышли два народных трибуна, — Тиберий (163—133 до н. э.) и Кай (151—121 до н. э.). Первый провел демократический земельный закон и был убит противниками. Второй провел несколько демократических законов, ограничивших власть сената. Когда во время волнений войска сената одержали верх, Кай Гракх приказал рабу убить себя.

Стр. 106, строка 15 сверху: Папа Григорий VII (1073—1085) боролся за главенство пап и подверг жестокому унижению германского императора Генриха IV.

Стр. 106, строка 12 снизу: Маколей Томас (1800—1859) — английский историк, автор очень популярной в свое время «Истории Англии», где он является типичнейшим представителем так называемой «художественной школы», которая стремится больше к изображению психологии «великих людей» и к живописной передаче «великих событий», чем к подлинному историческому анализу.

Стр. 106, строка 12 снизу: Тьерри Огюстен — французский историк.

тоже представитель «художественной школы», в произведениях которого, по словам Герцена, «события и индивидуальности воссоздаются с какою-то художественной рельефностью», который «писал рассказы, а не философствования по поводу истории».

Стр. 106, строка 2 снизу: Берте — речь идет о книге Н. Берте «Краткая всеобщая история в простых рассказах», которая с середины пятидесятых годов выдержала четырнадцать изданий.

Стр. 106, строка 2 снизу: Кайданов Иван Кузьмич (1782—1843) — профессор Царскосельского лицея, автор многочисленных учебников по всеобщей и русской истории. Здесь разумеется, вероятно, или «Краткое начертание всемирной истории», Спб. 1822, или «Краткое начертание Российской истории», Спб. 1834. Обе книги пользовались большой популярностью и выдержали много изданий.

Стр. 107, строка 10 сверху: Митрофанушка — действующее лицо в «Недоросле» Фонвизина. Стародум говорит его матери, что география и описание земли «на первый случай годилось бы и к тому, что ежели б случилось ехать, так знаешь, куда едешь». Она отвечает на это: «Ах, мой батюшка! да извозчики-то на что же? Это их дело. Это таки и наука-то не дворянская. Дворянин только скажи: повези меня туда, — свезут, куда повелишь» (действие IV, явление 8).

Стр. 107, строка 1 снизу: Арсеньев — речь идет о книге Арсеньева «Краткая всеобщая география», Спб. 1823.

Стр. 107, строка 1 снизу: Ободовский Александр Григорьевич (1796—1852), автор многочисленных учебников географии. Здесь разумеется, вероятно, «Всеобщей географии учебная книга, принятая для употребления в учебных заведениях Министерства народного просвещения», шестое изд. Спб. 1850.

Стр. 107, строка 1 снизу: Семен Николаевич Смарагдов (1805—1871)— историк, адъюнкт-профессор Александровского лицея в Петербурге и преподаватель истории и географии в различных столичных учебных заведениях. Им составлены отдельные «Руководства к познанию древней, средней и новой истории», а также «Краткое начертание всеобщей истории для первоначальных училищ» (1845, 9 изд. 1860).

ТРЕТЬЯ СТАТЬЯ.

Третья и последняя статья о Ясно-полянской школе напечатана была в апрельской книжке «Ясной поляны», имеющей цензурную помету от 22 мая 1862 г.

Ни рукописей, ни типографских материалов (гранок, версток) от этой статьи совершенно не сохранилось, и нет возможности судить подверг ли Толстой каким-нибудь редакторским изменениям отчет учителя рисования Келлера, вставленный им в свою статью. Неизвестным остается также, не было ли изменений в тексте самого Толстого, на подобие сделанных Поповым во второй статье.

Журнальный текст статьи, искаженный довольно значительным количеством опечаток, в дальнейших воспроизведениях подвергался изменениям. При настоящем состоянии истории печатных текстов Толстого

нельзя сказать, кем эти изменения сделаны, а между тем иногда они бывали довольно значительны. Так, например, в тексте «Ясной поляны» (повторено и в настоящем издании, стр. 112, строка 1 снизу) читаем: «Ответ легок для физиолога, и вообще для человека с здравым смыслом, который скажет». Начиная с издания сочинений 1886 г., это место приняло такой вид: «Ответ легок: не физиолог, а простой человек с здравым смыслом скажет». В другом случае в журнальном тексте читаем: «отвращение перед наготой, перед наглостью разврата — стыдом женщины». Издание сочинений 86 г. и все последующие изменяют это место так: «отвращение пред наготой, пред бесстыдством женщины». Настоящее издание (стр. 113, строка 16 сверху) оставляет журнальный текст, толкуя слова: «перед наглостью разврата — стыдом женщины», как: «перед наглостью разврата, унижением женщины».

Некоторые изменения, надо думать, стирали особенности речи Толстого. Так, издание сочинений 1897 г. впервые уничтожило старинное «пробовал дишкант», заменив его, как и все последующие издания, словами: «пробовал дискант» (стр. 120, строка 3 снизу).

В издании 1887 г. впервые исчезло характерное: «Скольких бы мучений избавились несчастные дети», заменившись грамматически более правильным, но лишенным налета старины: «От скольких бы мучений...» (стр. 122, строка 5 снизу). В том и другом случае восстановлен журнальный текст.

Вообще текст «Ясной поляны» положен в основу настоящего издания, с исправлением очевидных опечаток и некоторыми отступлениями, очевидными из следующих сопоставлений.

Стр. 115, строка 7 снизу: *вместо:* потребность наслаждения искусством и служения искусству лежат — *в «Ясной поляне»:* потребность наслаждения искусством и служение искусству лежат —

Стр. 117, строка 9 сверху: *вместо:* понятие более об отношении линий по их величине и их направлению, — *в «Ясной поляне»:* понятие более об отношении линий по их величине и их направлении.

Стр. 117, строка 9 снизу: *вместо:* разделенных одинаковыми единицами — в *«Я. П.»:* разделенные одинаковыми единицами.

Стр. 118, строка 8 снизу: *вместо:* стремление к самостоятельности, которое вредно уничтожать — *в «Ясной поляне»:* стремление к самостоятельности, которую вредно уничтожать.

Стр. 118. строка 1 снизу, *вместо:* копировать, так как мало таких, — *в «Ясной поляне»:* копировать, как мало таких,

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 111, строка 9 сверху: Учитель рисования — Г. Ф. Келлер; о нем см. стр. 508. В третьей статье о Яснополянской школе ему принадлежит только незначительная часть, озаглавленная: «Рисование» (стр. 116—119); несомненно, что и эта часть была подвергнута Толстым некоторой обработке, преимущественно стилистической (см. выше стр. 533). В «Дневнике Ясно-полянской школы» сохранились рисунки Келлера, из которых ясно виден чисто технический характер его рисования, тесно связанного с черчением.

Стр. 113, строка 10 сверху: Имеется в виду картина А. А. Иванова «Явление Христа народу», над которой он работал в Риме более 20 лет. В 1858 году она была выставлена в зале Академии художеств и произвела большое впечатление на публику; о ней много говорили и писали, как о новом выдающемся произведении русского искусства.

Стр. 113, строка 14 сверху: Среди народных лубочных картинок большим успехом пользовалась картинка, изображающая похождения Иоанна, архиепископа Новгородского, который, услыхав в сосуде, в котором он держал воду «беса боробрюща в воде», — закрестил сосуд, вытащил оттуда беса, сел на него верхом, съездил на нем в Иерусалим, где приложился к святыням и вернулся назад в Новгород. (Д. А. Ровинский, «Русские народные картинки». Спб. 1900, стр. 329.)

Стр. 113, строка 15 снизу: Квартеты Бетховена последней эпохи были написаны им уже в старости, когда здоровье его сильно пошатнулось и он почти совершенно потерял слух.

Стр. 115, строка 20 снизу: Платон (427—348 до н. э.) — греческий философ идеалист, основатель философской школы, известной под названием Академии.

Стр. 121, строка 5 снизу: Шеве (Chevé, а не Chevet) Эмиль-Жозеф-Морис (1804—1864), по образованию врач, основатель музыкальной школы, в которой он применял особый метод цыфирной нотации музыкальных нот, изложенный им в книге: «Métode élémentaire de musique vocale» (1860). Сущность метода Шеве заключается в том, что в нем семь знаков, составляющих музыкальную гамму, обозначаются семью первыми цыфрами. Идею этого метода Шеве заимствовал у Руссо, который в брошюре: «Dissertation sur la musique moderne» (1743) доказывал необходимость заменить существующую нотную систему музыкальной нотации цыфирным письмом; однако это предложение Руссо было отвергнуто французской Академией. В России сторонником этого метода был К. К. Альбрехт в изданном им «Руководстве к хоровому пению по цыфирной методе Шеве».

Стр. 125, строка 2 сверху: Бортнянский Дмитрий Степанович (1751—1825) — директор придворной певческой капеллы, автор многочисленных произведений духовной музыки.

О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.

Статья «О методах обучения грамоте» впервые появилась в февральской книжке «Ясной поляны», имеющей цензурную помету от 21 февраля 1862 г. Статья была напечатана анонимно, но авторство Толстого было очевидно и для первых читателей журнала из самого ее содержания, — особенно по частому упоминанию Ясно-Полянской школы, как «моей» школы. В АТБ имеется рукопись *(Папка XIV)*, дающая полный текст статьи. Это сильно выцветший автограф Толстого, писанный чернилами на 12 лл. писчей бумаги F°, с клеймом фабрики Новикова. Авторской пагинации нет. Очень широкие поля справа, часто почти сплошь занятые вставками. Л. 1 и л. 12 об. чистые. Правые нижние углы, особенно у первых пяти листов, сильно попорчены, отчего пострадал текст некоторых вставок, сделанных на полях. Рукопись дает несомненно один из беловых текстов статьи, с многочисленными поправками, почти исключительно стилистического характера.

Гранки, верстки, вообще какие бы то ни было данные, которые бы указывали на вполне вероятную работу Толстого над статьей уже в процессе ее печатанья в журнале, — отсутствуют. Нет никаких данных, которые позволили бы решить, насколько единственный сохранившийся полный рукописный текст является дефинитивным, выражающим последнюю волю Толстого при помещении статьи в «Ясной поляне». Совершенно нет подобного рода материалов, которые относились бы и к дальнейшим прижизненным перепечаткам статьи в собраниях сочинений. Все они, в той или иной мере, ухудшали журнальный текст. Это заставляет для настоящего издания взять текст «Ясной поляны» со следующими отступлениями от него:

Стр. 128, строка 3 снизу: *вместо:* не знающих грамо́те, *в «Ясной поляне»:* не знающих грамоты. *В автографах Толстого в нескольких случаях встречается написание:* не знающих грамоте, *несомненно передающее особенность его языка. В журнале оно сохранено лишь в одном случае. Мы восстанавливаем его везде.*

Стр. 135, строка 6 снизу: *вместо:* изобретением нового приема считалось уничтожение старого, *в «Ясной поляне»:* изобретение нового приема считалось уничтожением старого. *Исправляем явную ошибку, искажающую смысл фразы.*

Стр. 135, строка 8 снизу: *вместо:* не только не лучше старой, *в «Ясной поляне»:* не только лучше старой. *Исправляем ошибку, искажающую смысл фразы.*

Стр. 137, строка 1 сверху: *вместо:* а или *аз*, да р или рцы впереди — *ра*, да еще *буки*-бра, в *«Ясной поляне»: а* или *аз*, да *р* или *рцы*, да впереди *ра* еще *буки-бра*. Исправляем по рукописи явную ошибку журнального текста.

Стр. 141, строка 20 сверху: *вместо:* понимать читанное, сообразное с их понятиями, *в «Ясной поляне»:* понимать читанное, сообразно с их понятиями. *Исправляем по рукописи ошибку журнального текста.*

Стр. 143, строка 20 сверху: *вместо:* всё *в «Ясной поляне»:* все. *Вносим поправку, требуемую смыслом данной фразы и оправдываемую рукописью.*

Стр. 144, строка 11 снизу: *вместо:* произносится, — и произносится, как он есть, *в «Ясной поляне»:* произносится, как он есть. *Поправка, облегчающая понимание текста, взята из рукописи.*

Стр. 144, строка 19 снизу: *вместо:* а не *ше*, как во французском, и не *хе*, как в немецком; *в «Ясной поляне»:* а не *те*, как во французском и немецком; *исправляем несомненный пропуск, незамеченный редактором.*

О СВОБОДНОМ ВОЗНИКНОВЕНИИ И РАЗВИТИИ ШКОЛ В НАРОДЕ.

Статья «О свободном возникновении и развитии школ в народе» впервые была напечатана, без подписи автора, в февральской книжке «Ясной поляны». Принадлежность ее Толстому ясна из ряда фактических подробностей. Так, в конце статьи читаем: «Мы только что получили и прочли проект общего плана устройства училищ. Мы откладываем до следующего нумера подробный разбор этого проекта». [1] А в следующем мартовском номере журнала статья «Проект общего плана устройства народных училищ» напечатана за подписью: «Гр. Л. Н. Толстой». Если это может показаться недостаточно убедительным в том смысле, что *мы* может указывать на редакцию журнала в целом, а не специально на одного Толстого, то воспоминание о посещении немецкой школы, ссылки на правила об открытии школ, выработанные автором статьи, [2] неоднократные упоминания о его деятельности в качестве мирового посредника 4-го участка Крапивенского уезда, окончательно решают дело.

Эта статья не включалась ни в одно из собраний сочинений Толстого. Обходили ее и специальные сборники педагогических статей Толстого вплоть до 1914 г., когда ее перепечатал П. А. Буланже в книге — «Л. Н. Толстой, Педагогические сочинения». Под редакцией и с приложением критического очерка П. А. Буланже, М. 1914.

Никаких рукописных материалов, относящихся к работе Толстого над этой статьей, не сохранилось.

Мы воспроизводим текст «Ясной поляны», исправив несколько грубых буквенных опечаток и внеся, кроме того, две следующих поправки:

Стр. 52, строка 5 сверху: *вместо:* во время которого *в «Ясной поляне»:* во время которых

Стр. 172, строка 11 сверху: *вместо:* нешто печально ответит: «должно быть так нужно», *в «Ясной поляне»:* «нешто, печально ответит, должно быть так нужно».

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 147, строка 8 сверху: Здесь разумеются «Высочайше утвержденные его императорским величеством 19 февраля 1861 г. Положения о крестьянах, вышедших из крепостной зависимости».

---

[1] «Ясная поляна», февраль, стр. 58.
[2] Там же, стр. 43, 48.

Стр. 150, строка 6 снизу: Под влиянием синодского указа, приведенного Толстым, с первого номера официальных «Тульских епархиальных ведомостей» за 1862 г. стали печататься «Извлечения из ежемесячных донесений о приходских школах по Тульской епархии за июль, август и сентябрь 1861 года». С № 9 заглавие этих отчетов изменилось, и они печатались под названием: «Ведомость о состоянии приходских школ Тульской епархии к 1 января 1862 года, с показанием, кем открыты школы и где помещаются».

Стр. 154, строка 16 снизу: Г-н С. — Александр Павлович Сердобольский (о нем см. выше стр. 513).

Стр. *154, строка 7 снизу:* А. Э. — Альфонс Александрович Эрленвейн (о нем см. выше стр. 517).

Стр. 156, строка 9 снизу: Однодворец — потомок служилых людей, которые были принудительно поселены в XVI—XVII вв. на южных и юго-восточных границах Московского царства для защиты его от нападений врагов. Впоследствии однодворцы были признаны государственными крестьянами, но сохранили личную независимость от крепостного права.

Стр. 157, строка 13 сверху: Т. — село Тросна.

Стр. 158, строка 10 сверху: Л-ая школа — Ломинцевская школа.

Стр. 159, строка 17 сверху: «Восстав от сна» — сокращенное название утренней молитвы у православных, начинающейся словами: «К тебе владыко человеколюбче, от сна восстав, прибегаю».

Стр. 168, строка 16 снизу: Согласно библейской легенде, бог сотворил праотцу Адаму жену Еву из его ребра.

Стр. 164. строка 11 сверху: «Блажен муж»... — начало первого псалма из Псалтири.

Стр. 165, строка 14 сверху: Об открытии Богучаровской школы Толстой довел до сведения Губернского по крестьянским делам присутствия в представлении от 12 декабря 1861 г. за № 399, а в представлении от 21 февраля 1862 г. за № 36 сообщил, что «Богучаровское сельское общество в свое училище, вместо прежнего учителя Морозова, приняло бывшего студента Казанского университета Сергея Гудима». [1]

Стр. 171, строка 6 снизу: «Верую» — первое слово так называемого символа веры, т. е. краткого изложения догматов православной церкви.

Стр. 171, строка 6 снизу: «Помилуй мя, Боже» — начало пятидесятого псалма.

Стр. 167, строка 20 снизу: М. В. Д. — Министерство внутренних дел.

---

[1] Д. Успенский, «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — «Русская мысль» IX, 1903.

ПРОЕКТ ОБЩЕГО ПЛАНА УСТРОЙСТВА НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ.

Статья под этим заглавием была напечатана в мартовской книжке «Ясной поляны» за подписью: «Гр. Л. Н. Толстой». Время ее написания определяется цензурной пометой предыдущей книжки (26 февраля), со статьей Толстого «О свободном возникновении и развитии школ в народе», где он обещает специально поговорить о проекте, и цензурной пометой мартовской книжки (2 апреля), где это обещание выполнено.

В конце 1859 г., при министре Е. П. Ковалевском, Ученый комитет министерства народного просвещения разработал проект новых уставов низших и средних учебных заведений, опубликованный в феврале 1860 г. (см. ниже, стр. 605). Но в том же году Ковалевский был уволен и вместо него назначен министром А. В. Головнин, при котором составленный Ковалевским проект был переработан, причем вопрос о реформе низшей школы был выделен из общего плана. Таким образом явился новый «Проект общего плана устройства народных училищ», опубликованный в 1862 г. [1] Разбору этого проекта и посвящена статья Толстого.

В том же 1862 г., когда статья Толстого появилась в его журнале, она была напечатана и в официальном издании «Министерства народного просвещения», — в VI томе только что упомянутых «Замечаний на проект устава», стр. 553—584. Подписи автора нет, но в оглавлении назван «Граф Л. Н. Толстой», и имя его, со ссылкой на соответствующие страницы т. VI «Замечаний», помещено в конце этого последнего тома в «Указателе мест и лиц, представивших замечания на проекты устава общеобразовательных учебных заведений и общего плана устройства народных училищ».

Вместо датированных цензурных помет все шесть томов официального издания снабжены глухими, недатированными указаниями, что они

[1] «Проект общего плана устройства народных училищ», Спб. 1862. 4°. 25 стр. В типографии Академии наук. Напечатано по распоряжению Министерства народного просвещения. Этим изданием пользовался Толстой при писании своей статьи. Тот же текст «Проекта» был помещен в начале I т. монументального шеститомного издания Министерства народного просвещения, вышедшего в свет в 1862 г. под заглавием: «Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ».

печатаются по распоряжению Министерства народного просвещения. Это несколько затрудняет решение вопроса о времени выхода VI тома министерского издания, а следовательно, и вопроса о том, где статья Толстого появилась раньше — в «Ясной поляне» или в министерском своде «Замечаний». Впрочем, не производя специальных розысков, можно утверждать, вопреки В. С. Спиридонову, [1] что журнальная публикация была первой. Мартовская книжка «Ясной поляны» дозволена цензурой 2 апреля 1862, а между тем четвертый том «Замечаний» дает косвенное указание на выход в свет даже этого тома много позже апреля: среди всякого рода приложений к отдельным «мнениям» он содержит большую справку о ценах в Иркутске *за апрель месяц 1862 г.*

Итак, первенство принадлежит журнальному тексту. Возникает другой, интересный вопрос: произошла ли перепечатка статьи Толстого в издании министерства по инициативе последнего, или Толстой по собственному почину «представил» свои замечания редакции официального издания? Как будто имело место последнее, но данными для окончательного решения вопроса мы не располагаем.

Тексты статьи в обоих изданиях совершенно тождественны, вплоть до совпадения мелких, не имеющих сколько-нибудь серьезного значения неточностей в цитатах из «Проекта».

Оригинал, с которого производился набор статьи «Проект общего плана устройства народных училищ» не сохранился. В архиве Толстого имеются две рукописи, относящиеся также к министерскому проекту о народных школах, но они написаны значительно раньше, еще до поездки Толстого за границу: это видно из того, что в одной из этих рукописей Толстой останавливается на своем собственном проекте создания особого «Общества первоначальных школ», о котором он говорит в письме к Егору Петровичу Ковалевскому от 12 марта 1860 г. Текст этой рукописи мы включили во 2-й отдел настоящего издания (см. выше, стр. 386).

В 1873 г. статья, о которой идет речь, впервые появилась в собрании сочинений Толстого, в 4 т., и в этом же томе повторялась во всех последующих изданиях собрания сочинений.

Обращаясь к сборникам специально педагогических сочинений Толстого, следует указать, что статья «Проект общего плана устройства народных училищ» почему-то не вошла в сборник, изданный «Посредником», [2] но она была перепечатана в сборнике под редакцией П. И. Бирюкова, в сборнике, изданном газетой «Школа и жизнь», и в сборнике под редакцией П. А. Буланже. [3]

Настоящее издание воспроизводит текст «Ясной поляны», с исправлением очевидных опечаток; кроме того в некоторых случаях, по требованию смысла и речи, в нем были допущены следующие отмены:

---

[1] В. С. Спиридонов, «Л. Н. Толстой. Био-библиография», том первый, 1845—1870., «Academia». М. — Л. 1933, стр. 33, аннотация к № 50.

[2] «Педагогические статьи», изд. «Посредника», № 932. М. 1911.

[3] «Педагогические статьи трех периодов: 60-х, 70-х годов и последнего времени». Библиотека Л. Н. Толстого под редакцией П. И. Бирюкова, № 7. М. 1912. — «Педагогические сочинения». Издание газеты «Школа и жизнь» со вступительной статьей проф. С. А. Венгерова и очерком педагогической деятельности Толстого и библиографическими указаниями А. Г. Фомина. М. 1912. — «Педагогические сочинения». Под редакцией и с приложением критического очерка П. А. Буланже. М. 1914.

Стр. 181, строки 8—9 снизу: *вместо:* не во власти попечителя *в «Я. п.»:* не во власти учителя. *В журнале явная ошибка, искажающая смысл фразы.*

Стр. 184, строка 6 снизу: *вместо:* на статистических данных («Записки И.Р.Г.О.») академика Веселовского в *«Ясной поляне»:* на статистических данных Записки И.Р.Г.О. академика Веселовского. *Журнальный текст ссылается в этом месте на 18 ст. «Проекта». Последний, говоря о стилистических данных, делает следующую выноску, которой и воспользовался Толстой в своей статье: «См. Записки имп. росс. Геогр. общ., статья академика Веселовского: «О распределении населения по возрастам». Эти указания позволили нам внести необходимую поправку в спутанный журнальный текст.*

Стр. 186, строка 5 снизу: *вместо:* обществу не предоставляется *в «Ясной поляне»:* обществам не предоставляется. *Замена множественного числа единственным объясняется контекстом.*

Стр. 199, строка 19 сверху: *вместо:* степень успеха и направление *в «Ясной поляне»:* степень успеха и направления *Смысл данного места определенно требует сделанного нами исправления.*

Стр. 205, строка 5 сверху: *вместо:* для помещений *в «Ясной поляне»:* для помещения. *Исправляем ошибку, очевидную из дальнейших слов контекста.*

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 184, строка 6 снизу: Константин Степанович Веселовский (1819—1901) — академик, специалист по статистике и политической экономии.

Стр. 191, строка 11 сверху: В 1860 г. отношение правительства к воскресным школам, до тех пор благожелательное, стало меняться. Циркуляр, о котором говорит Толстой, был опубликован в мае этого года, по соглашению министра народного просвещения с министром внутренних дел. Циркуляр предписывал попечителям учебных округов стараться «предупредить возможность уклонения столь полезных учреждений от прямого пути, указываемого им самым их назначением, т. е. распространять грамотность в ремесленном и рабочем классе». Вместе с тем циркуляр предписывал строго следить, чтобы «воскресные школы не выступали из границ определенного им круга действия, т. е. чтоб учение в них ограничивалось Законом божиим, чтением, письмом и первыми правилами арифметики».

Стр. 192, строка 12 сверху: «Московские ведомости» — одно из самых старых русских периодических изданий, которое начал выпускать Московский университет в 1756 г. Реакционная газета, закрытая в 1918 г.

Стр. 192, строка 13 сверху: Быть может, Толстой здесь ошибся, упомянув «хрестоматию общества дешевых книг» вместо хрестоматии, изданной обществом распространения полезных книг, под заглавием: «Хрестоматия, или избранные статьи для народного чтения». М. 1861. Два выпуска.

Стр. 197, строка 1 сверху: «Nord» [1] — газета, основанная в 1855 г. и издававшаяся в Брюсселе на французском языке. Это был орган русского правительства, которое негласно его субсидировало. Редактором газеты был Н. П. Поггенполь.

---

[1] [«Север»]

Стр. 197, строка 18 снизу: В. Миронов в статье «Свидание с Толстым» передает такой отрывок из беседы с Львом Николаевичем:

«— А как же вы сами преподавали в своей Яснополянской школе?

— Вот и сын меня то же спрашивал: «Как это тебе разрешили свободно преподавать?» А мне и в голову не приходило спрашивать у кого-нибудь разрешения. Собрал ребят и стал их учить». [1]

Стр. 207, строка 16 сверху: «крестника, выгнанного из богословии» — т. е. из высшего, шестого богословского класса духовной семинарии.

Стр. 209, строка 17 снизу: Манифест 19 февраля, подписанный Александром II 19 февраля 1861 г. — Манифест об освобождении крестьян от крепостной зависимости.

---

[1] «Международный толстовский альманах». М. 1909, стр. 123.

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ.

Не сохранилось никаких рукописных материалов, относящихся к статье «Воспитание и образование» и никаких других данных, касающихся работы Толстого над нею. Впервые статья эта была напечатана в июльской книжке журнала «Ясная поляна» (стр. 5—44), с цензурной пометой от 20 сентября 1862 г. и с авторской подписью: «Л. Толстой». В отличие от других статей Толстого, она датирована «2 июля»; из этого указания видно, что Толстой работал над нею во время своего пребывания в Самарской губернии, где он тогда лечился кумысом.

Статья «Воспитание и образование» принадлежит к числу тех программно-теоретических статей Толстого, основные мысли которых складывались еще во время его непосредственного знакомства с европейскими школами. Об этом ясно говорят записи в дневнике Толстого за апрель 1861 г. Так, под 14 апреля читаем: «С Fröbst'ом говорил о определении школы. Воспитание и ученье. Вот ответ, из которого я легко выбил его. Примешиванье erzi[eh]liches Element[1] сделало школу деспотичною... Пошли с Fröbst'ом и Кунцем в бельведер, опять разговор о восп[итании] и уч[ении]». [2] На другой день Толстой записывает: «Восп[итание] и образ[ование] не разрешаю, но спокойнее смотрю на Германское образование». [3] В записи 16 апреля читаем: «Вечер опять тревога мыслей о воспитании также как и дорогой и объясняется только *ограничиваясь*, 1-е ограничение — Воспитание прочь — одно ученье, второе (по случаю чтения кухонной химии). Практичное преподавание науки есть первая и последняя ступень — задача школы не die Wissenschaft beibringen, a die Achtung und die Idee der Wissenschaft beibringen. [4] — С этим заснул покойно». На ту же тему Толстой беседовал в Берлине с известным педагогом Дистервегом. 22 апреля: рассказав о его посещении, Толстой заканчивает запись такими словами: «Воспитание кладет задачей».

По содержанию своему статья «Воспитание и образование» тесно связана со статьей «О народном образовании», — с «передовой статьей», как называет Толстой свою работу, открывающую первую книжку его журнала.

---

[1] [воспитательного элемента]

[2] По подлиннику, хранящемуся в АТБ.

[3] По подлиннику.

[4] [т. е. внушение знания, а внушение уважения к знанию и его идеи.]

«Воспитание и образование», предназначавшееся Толстым еще для июньской книжки «Ясной поляны», показалось подозрительным Московскому цензурному комитету и, не беря на свою ответственность окончательного решения, Комитет отправил статью «на благоусмотрение» министра народного просвещения. Вот копия переписки, вызванной этой цензурной историей и хранящейся в Центрархиве, за № 240, под заглавием: «Дело особенной канцелярии Министра народного просвещения, по предст[авлению] Московского Ц[ензурного] К[омитета], о статье Гр. *Толстого* под заглавием: *Воспитание и образование*, предназначаемой для журнала: *Ясная поляна*. Начато Сентября 10 дня 1862 года. Окончено Сентября 14 дня 1862 года. На 3 листах».

«Министерство народного просвещения.

Московский Цензурный Комитет в Москве, 5 сентября 1862 года № 564.

Господину Управляющему Министерством Народного Просвещения. [1]

В Московский Цензурный Комитет поступила на рассмотрение статья Графа Толстого, под заглавием «Образование и Воспитание», предназначаемая к помещению в «Ясной Поляне».

В статье своей автор противуполагает образование воспитанию. Образование, по его мнению, есть совокупность всех тех явлений, которые развивают человека, дают ему новые сведения и более обширное миросозерцание, а воспитание состоит в принудительном, насильственном воздействии одного лица на другое, с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим.

Предметом педагогики должно быть не воспитание, опирающееся на насилие и произвол, а одно образование, основанное на полной свободе.

Автор ни за кем не признает права воспитания в принципе и только в виде уступки утвердившимся веками и обычаем (предрассудкам?) оставляет его за семьею, церковью и государством и безусловно отнимает его у общества.

На этом основании, не касаясь прямо специальных заведений — семинарий, кадетских корпусов, училищ Правоведения и проч., автор безусловно отвергает все общественные воспитательно-образовательные заведения и женские институты, приходские и уездные училища, гимназии и университеты, так как заведения эти не только воспитывают в понятиях, противных массе народа, но даже окончательно искажают молодых людей нравственно и, вместо ожидаемой от них пользы, служат школами разврата.

Принимая во внимание, что автор статьи силится ниспровергнуть всю систему общественного образования, принятую не только в России, но и в целом мире, и что он не ограничивается одними теоретическими рассуждениями, но делает при них практические выводы в применении ко всем существующим учебным заведениям в России, — Цензурный Комитет имеет честь статью Гр. Толстого представить на благоусмотрение Вашего Высокопревосходительства и просить в разрешение предписания.

Председатель Комитета Сенатор Тайный Советник М. Щербинин».

---

[1] На 1 л., вверху — дата получения бумаги — 10 сентября 1862 и входящий номер — 1386.

Министром народного просвещения, после студенческих беспорядков 1861 г., был назначен А. В. Головнин, либерально настроенный бюрократ, занимавший видное место в кружке вел. кн. Константина Николаевича. На полях отношения Московского цензурного комитета Головнин положил следующую резолюцию, помечѐнную 10 сентября: «Отвечать, что из этой статьи следует исключить всё, что порицает учебные заведения других ведомств и оставить критику учреждений М-ва нар. пр., так как в университетах и гимназиях многие лица будут отвечать автору и объяснят, в чем он ошибается». [1]

Статья Толстого была возвращена Московскому цензурному комитету в сопровождении бумаги особой канцелярии министра от 14 сентября 1862 г. за № 1662. Из «отпуска» (т. е. копии) бумаги, имеющегося в «Деле», видно, что она сообщала о возвращении статьи и дословно повторяла резолюцию министра.

Цензурная история, случившаяся вслед за жандармским обыском в Ясной поляне, взволновала Толстого и нашла отражение в его Дневнике и письмах. Пришлось хлопотать, объясняться с представителем московской цензуры Ф. И. Рахманиновым. «К Рахман[инову], — записывает Толстой в Дневнике 1 сентября. — Всю желчь поднял. Непропущена 1-я статья. Надо вдвое работать новую». [2] 7 сентября он пишет А. А. Толстой: «...на меня все несчастья в последнее время: жандармы, цензура такая на мой журнал, что завтра только я выпускаю июнь и без моей статьи, которая послана зачем-то в Петербург». [3] В записи Дневника, датированной суммарно 20—24 сентября, Толстой отмечает и «хорошие известия о статье», очевидно, о разрешении ее к печати, дошедшие до него с небольшим опозданием. К сожалению, мы не знаем, каков был текст статьи до ее отсылки в Петербург и возвращения обратно, что́ в ней было порицавшего «учебные заведения других ведомств».

«Воспитание и образование» — статья Толстого, помещенная в «Ясной поляне», напечатана более неряшливо, чем другие, с очень большим количеством опечаток, с очевидными пропусками и искажениями текста. Дальнейшие перепечатки статьи в собраниях сочинений Толстого и в сборниках, — между прочим, выбросивших длинное примечание к заглавию, — мало улучшили текст статьи. Мы даем текст «Ясной поляны», исправив очевидные буквенные опечатки и сделав следующие отступления от журнального текста:

Стр. 223, строка 17 сверху: *вместо:* все непредубежденные люди *в «Ясной поляне»:* все непредупрежденные люди. *Внесенная нами конъектура исправляет явную ошибку журнального текста, повторявшуюся во всех изданиях до 1912 г.*

Стр. 228, строка 9 снизу: *вместо:* право студентов на возражения, *в «Ясной поляне»:* право студентов возражения. *Наша конъектура аналогична сделанной в издании 1911 г.*

Стр. 232, строка 9 снизу: *вместо:* новых статей Чернышевских, Анто-

---

[1] По подлиннику.
[2] По подлиннику
[3] ПТ, стр. 174.

новичей, Писаревых *в «Ясной поляне»:* новых статей Чернышевских, Антоновичей, Писаревских. *Наша поправка вытекает из контекста.*

Стр. 237, строка 17 снизу: *вместо:* Отчего хлебопашец, проживая год в довольстве, *в «Ясной поляне»:* Хлебопашец, проживая год в довольстве. *Пять предыдущих и два последующих вопросительных предложений, начинающихся словом «отчего», требуют вставки, сделанной нами. Издания сочинений, начиная с 1903 г. вносят поправку, аналогичную нашей.*

Стр. 243, строка 15 снизу: *вместо:* Объяснюсь примером. *в «Ясной поляне»:* Объясняюсь примером. *Сделанная поправка требуется контекстом.*

Стр. 243, строка 13 снизу: *вместо:* и не на основании этой программы приискивало учителей, *в «Ясной поляне»:* и на основании этой программы приискиваю учителей. *Сделанная поправка вытекает из контекста.*

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 217, строка 19 снизу: «Время» — ежемесячный литературный и политический журнал, выходивший в Петербурге в 1861—1863 гг. под ред. Мих. Мих. Достоевского. В № 3 за 1862 г., с цензурным разрешением от 7 марта, в отд. II, стр. 65—78, была помещена анонимная заметка — «Ясная поляна», журнал педагогический, издаваемый гр. Л. Н. Толстым. Январь 1862». Заметка выражает горячее сочувствие смелому педагогическому почину Толстого.

«Библиотека для чтения» один из старейших русских журналов, основанный в 1834 г. Смирдиным и Сенковским. С ноября 1860 г. по февраль 1863 г. редактором был А. Ф. Писемский. В № 2 за 1862 г., с цензурным разрешением около 25 февраля, в отделе «Современной летописи», стр. 1—24, была помещена статья К. Охочекомонного (Д. Ф. Щеглова) — «Ближайшие средства для распространения образования в народе». Автор несогласен со взглядами Толстого на книги для народа. В следующем, № 3, с цензурным разрешением от 1 апреля, в отделе «Современной летописи», стр. 57—82, тот же автор поместил статью: «Ясная Поляна», журнал педагогический, издаваемый гр. Л. Толстым. № 1». Автор полемизирует с Толстым по поводу статьи «О народном образовании», признает большую ценность его журнала в той части, которая знакомит читателей с чисто-практической стороной дела, приводит довольно большие выдержки из статьи «Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы».

«Воспитание. Журнал для родителей и наставников». В 1860—1862 гг. выходил ежемесячно под ред. А. А. Чумикова, сначала в Петербурге, а с 1861 г. — в Москве. Ранее, с 1857 по 1859 г. включительно, выходя под той же редакцией, журнал назывался несколько иначе: «Журнал для воспитания. Руководство для родителей и преподавателей». В дальнейшем тексте своего примечания Толстой случайно приводит это раннее название журнала вместо позднейшего. В № 4 за 1862, с цензурным разрешением от 16 марта, «Воспитание» дает статью Ив. Глебова: «Новый взгляд на народное образование. «Ясная Поляна». Изд. гр. Л. Н. Толстого. 1862, январь». Автор полемизирует с Толстым по вопросу об абсолютной сво-

боде учащихся и уделяет много внимания взглядам Толстого на преподавание родного языка.

«Современник». Журнал под таким названием был основан Пушкиным в 1836 г., как трехмесячник, призванный быть представителем серьезной литературной критики. После смерти Пушкина «Современник» очутился в руках профессора П. А. Плетнева и превратился в альманах с совершенно случайным содержанием. В 1847 г. место Плетнева фактически занял кружок, идеологически возглавлявшийся Белинским. От прямого заведывания журналом последний был устранен, в силу цензурных преград, и фактически дело находилось в руках Панаева и Некрасова, собравших вокруг журнала лучшие силы тогдашней русской литературы. Около 1855 г. в редакции «Современника» появился Н. Г. Чернышевский и быстро занял в ней первенствующее место. Он руководил общественно-политическим отделом журнала. У него и его последователей была определенная система политических и социальных взглядов, которые шли неизмеримо дальше и либеральных реформ правительства, и неопределенного либерализма их предшественников, так называемых «людей сороковых годов». Начавшееся революционно-демократическое движение конца пятидесятых и начала шестидесятых годов по праву могло считать «Современник» своей базой в легальной русской печати.

В 1862 г., когда начала выходить «Ясная поляна», голос Чернышевского имел особую силу, руководимый им журнал был в расцвете своего влияния. Толстой знал это и послал Чернышевскому первую книжку «Ясной поляны» в сопровождении такого письма от 3 февраля 1862 г.:

«Милостивый государь Николай Гаврилович. Вчера вышел 1-й № моего журнала. Я вас очень прошу внимательно прочесть его и сказать о нем искренно и серьезно ваше мнение в «Современнике». Я имел несчастье писать повести, и публика, не читая, будет говорить: «Да... детство очень мило, но журнал?» А журнал и всё дело составляет для меня всё. Ответьте мне в Тулу. *Лев Толстой*». [1]

В ответ на просьбу Толстого Чернышевский напечатал в № 3 «Современника» за 1862 г., с цензурным разрешением от 20 марта, в отд. II, стр. 122—138, статью под заглавием: «Ясная Поляна. Школа. Журнал педагогический, издаваемый гр. Л. Н. Толстым. Москва 1862. — «Ясная поляна». Книжки для детей. Книжки 1 и 2-я».

Отзыв Чернышевского о программно-теоретических статьях Толстого чрезвычайно резок. Детально разобрав статьи «О народном образовании» и «О методах обучения грамоте», Чернышевский обращается к редакции «Ясной поляны» с таким наставлением: «...прежде, чем станете поучать Россию своей педагогической мудрости, сами поучитесь, подумайте, постарайтесь приобрести более определенный и связный взгляд на дело народного образования. Ваши чувства благородны, ваши стремления прекрасны; это может быть достаточно для вашей собственной практической деятельности: в вашей школе вы не деретесь, не ругаетесь, напротив, вы

---

[1] ПТС, стр. 71.

ласковы с детьми, — это хорошо. Но установление общих принципов науки требует кроме прекрасных чувств еще иной вещи: нужно стать в уровень с наукой, а не довольствоваться кое-какими личными наблюдениями да бессистемным прочтением кое-каких статеек. Разве не может, например, какой-нибудь полуграмотный заседатель уездного суда быть человеком очень добрым и честным, обращаться с просителями ласково, стараться по справедливости решать дела, попадающие ему в руки? Если он таков, он очень хороший заседатель уездного суда, и его практическая деятельность очень полезна. Но способен ли он при всей своей опытности и благонамеренности быть законодателем, если он не имеет ни юридического образования, ни знакомства с общим характером современных убеждений? Чем-то очень похожим на него являетесь вы: решитесь или перестать писать теоретические статьи, или учиться, чтобы стать способными писать их». Чернышевский чувствует «жестокость» своего приговора. Но что же делать? Он обязан «не селадонничать» с редакцией «Ясной поляны», чтобы предохранить тех, которых хорошие стремления журнала могли бы склонить к неразборчивому согласию со всем, что в нем наговорено. А наговорено в нем без разбора и хорошее, и дурное. Произошло это вот почему. «За издание педагогического журнала принялись люди, считающие себя очень умными, наклонные считать всех остальных людей, — например, и Руссо, и Песталоцци, — глупцами; люди, имеющие некоторую личную опытность, но не имеющие ни определенных общих убеждений, ни научного образования. С этими качествами принялись они читать педагогические книги; читать внимательно, дочитывать до конца они не считают нужным, — это, дескать, всё глупости написаны, до нас никто ничего не смыслил в деле народного образования. Но в прочитанных ими отрывках книг и статей излагаются взгляды очень различные: у одного автора рекомендуется один метод преподавания, у другого — другой, у третьего — третий; у одного автора один взгляд на потребности народа, у другого — другой и т. д.; по одному автору круг предметов преподавания для народа один, у другого — другой и т. д. Чтобы разобрать, кто прав в этой разноголосице, нужно тяжелое изучение, нужна привычка к логическому мышлению, нужны определенные убеждения. А эти люди не постарались приобрести ни одного из этих условий, и потому не в силах ничего разобрать. Вот и явился у них вывод, что ничего нельзя разобрать, что всё вздор и всё правда, и все системы никуда не годятся и все системы справедливы, и науки нет, и предмета нельзя знать, и методов нельзя определить. И осталось им руководиться только своими случайными впечатлениями да своими прекрасными чувствами. Но кое-что они всё же читали и запомнили, и — обрывки чужих мыслей, попавшие в их память, летят у них с языка как попало, в какой попало связи друг с другом и с их личными впечатлениями. Из этого, натурально, выходит хаос».

Рецензия Чернышевского возмутила Толстого. В наброске неоконченной статьи о критиках «Ясной поляны» мы находим такие строки: «Упоминать о критике Современника я считаю недостойным себя, что для меня тем более счастливо, что в неприличной статье этой нет ни одного довода и ни одной мысли, а только неприличные отзывы».

«Русский вестник», — журнал, основанный в 1856 г. Катковым. В № 5 «Русского вестника» за 1862 г., с цензурным разрешением от 8 мая, напечатана статья Е. Л. Маркова: «Теория и практика Яснополянской школы. Педагогические заметки тульского учителя». Марков, признавая «Ясную поляну» замечательным трудом Толстого, в то же время отмечает «ошибки и увлечения» в его программно-теоретических статьях, помещенных в двух первых книжках журнала, — особенно в статье «О народном образовании». В июньской книжке «Ясной поляны» на статью Маркова отозвался коротенькой полемической заметкой «Бывший студент 2-го курса, ныне сельский учитель», т. е. А. А. Эрленвейн. Примечание к этой заметке обещало редакционный ответ в одном из следующих номеров, но он появился лишь в декабрьской книжке в виде статьи Толстого: «Прогресс и определение образования. (Ответ г-ну Маркову)».— «Русский вестник», 1862, № 5.

Стр. 213, строка 7: Фридрих-Адольф Дистервег (1790—1866) — немецкий педагог, последователь Песталоцци. Большое значение имела его «Книга для школьного чтения» (1827), проложившая новые пути в преподавании родного языка, и «Руководство для немецких учителей» (1834), ставшая настольною книгой для преподавателей. Кроме этих учебных книг Дистервег написал ряд педагогических трудов, оказавших большое влияние на развитие педагогических идей в Германии. Толстой познакомился с ним лично и во время заграничной поездки записал в Дневнике под 22 апреля 1861 г.: «*Дистервег*, — Умен, но холоден и не хочет верить и огорчен, что можно быть либеральнее и идти дальше его». [1]

Стр. 220, строка 22: Толстой намекает на так называемое «дело Мортара». В Болонье, в еврейской семье Мортара, жила пятнадцатилетняя служанка, Анна Моризи. Услышав, что маленький Эдгар Мортара, тяжко заболевший, может не сегодня-завтра умереть, заботясь о «спасении его души», Анна обратилась за помощью к одной католической организации. Делом Анны организация заинтересовалась и поручила его одному из своих членов, который не только окрестил Эдгара, но и выкрал его из родного дома и увез в Рим. Дело, очень волновавшее европейское общественное мнение, окончилось лишь в 1870 г. Эдгару Мортара было предоставлено право вернуться к религии своих родителей, но он не захотел им воспользоваться.

Стр. 229, строка 15: «Университетские происшествия» — студенческие беспорядки, происходившие в Петербургском и Московском университетах осенью 1861 г. Об этих беспорядках Толстой мог иметь сведения из первых рук: от учителей народных школ его участка, бывших студентов Московского университета.

Стр. 230, строка 26: Фигаро — главное действующее лицо в трех пьесах французского писателя Бомарше (1732—1799): «Севильский цирюльник», «Женитьба Фигаро» и «Виновная мать». Фигаро — простой слуга, представитель третьего сословия. Его устами в «Женитьбе

---

[1] По подлиннику, хранящемуся в АТБ.

Фигаро» подвергаются остроумной, язвительной насмешке привилегии рождения, бесчестность и жадность придворных кругов, бесстыдство адвокатов, претензии дипломатии. «Революция в действии» — так назвал эту пьесы Наполеон.

Стр. 231, строка 2: Николай Иванович Костомаров (1817—1885) — профессор-историк Петербургского университета. В 1861 г. в №№ 237 и 268 «Петербургских ведомостей» поместил две статьи о настоятельной необходимости коренной реформы университетов. Университеты должны быть совершенно открытыми школами, в которых читаются лекции для всех желающих; в университеты необходимо допустить женщин; никакого корпоративного начала среди слушателей не должно быть; всякого рода преимущества, связанные с окончанием университетов, подлежат отмене. Проект Костомарова вызвал оживленную полемику, в которой, между прочим, принял участие проф. Б. Н. Чичерин. Его статьи, с очень резкими нападками на проект Костомарова, первоначально напечатанные в «Московских ведомостях» и «Нашем времени», вошли потом в его книгу «Несколько современных вопросов» под заглавием: «Что нужно для русских университетов». Быть может, под «одним профессором», перед которым Толстой защищал Костомаровский проект, он разумел именно Чичерина. Их переписка, относящаяся к концу 1861 г., носит следы споров по этому вопросу.

Стр. 232, строка 31: Максим Алексеевич Антонович (1835—1918)— критик, сотрудник «Современника», после ареста Чернышевского бывший руководителем этого журнала. В 1862 г. Антонович написал статью, напечатанную в № 3 «Современника», под заглавием: «Асмодей нашего времени», направленную против «Отцов и детей» Тургенева. Роман признавался совершенно неудовлетворительным в художественном отношении, а тип Базарова расценивался, как самая реакционная клевета на молодое поколение.

Стр. 232, строка 31: Дмитрий Иванович Писарев (1840—1868) —критик и публицист, стоявший во главе журнала «Русское слово». Писарев напечатал в этом журнале статью «Базаров». Вопреки Антоновичу, он высоко оценил художественные достоинства Тургеневского романа и признал в нем благородного защитника молодого поколения.

Стр. 232, строка 35: Яков Молешот (1822—1893) — физиолог. Его работы («Круговорот жизни», «Физиологические эскизы» и др.) пользовались у нас в 1860 гг. популярностью и много содействовали распространению естественно-материалистических воззрений.

Стр. 232, строка 36: Людвиг-Карл-Христиан Бюхнер (1824—1899) — немецкий врач, философ-материалист. В 1855 г. вышло первое издание его знаменитой книги «Kraft und Stoff» (Сила и вещество); в России эта книга пользовалась большой популярностью в кругах радикально настроенной молодежи; Базаров в «Отцах и детях» Тургенева рекомендует ее как основную и необходимую для ознакомления с современным миросозерцанием.

Стр. 232, строка 36: Николай Платонович Огарев (1813—1877) — поэт и публицист, ближайший друг Герцена и его помощник по изданию «Колокола».

Стр. 233, строка 2: Про какие именно «отвратительные стихотворения» Пушкина, собранные в «толстые тетради», говорит Толстой, мы не знаем. Вероятно, имеются в виду нецензурные и непристойные стихотворения, ходившие по рукам под именем Пушкина. В 1860 г. был издан за границей сборник: «Русская потаенная литература XIX века»: в письме к кн. А. Н. Дондуковой-Корсаковой от 9/21 апреля 1861 г. Толстой упоминает о нем, называя его «во всех отношениях мерзкой книгой». В ней была, между прочим, помещена довольно злая эпиграмма Пушкина на кн. Мих. Алекс. Дондукова-Корсакова, вице-президента Академии наук (1835)

Стр. 233, строка 3: Кондратий Федорович Рылеев (1795—1826)—поэт-декабрист, казненный 13 июля 1826 г. Литературную известность приобрел своими «Думами», — небольшими историческими картинками в стихах, поэмами («Войнаровский», «Наливайко») и одами на гражданские мотивы, которые заслужили ему репутацию нашего первого поэта-гражданина. Надо полагать, что именно «Думы» и оды имел в виду Толстой, говоря о «самых бездарных и бесцветных» стихотворениях Рылеева По всей вероятности, будучи за границей, в Лондоне, часто встречаясь и оживленно беседуя с Герценом в марте 1861 г., Толстой читал сделанное последним в 1860 г. зарубежное издание «Дум» Рылеева с предисловием Н. П. Огарева.

Стр. 234, строка 1: Из трех экзаменов, о которых говорит Толстой, первые два происходили в Казанском университете, куда осенью 1844 г. он поступил «по разряду арабско-турецкой словесности». Весной 1845 г. он не выдержал переходного экзамена на второй курс у профессора русской истории Н. А. Иванова. Осенью Толстой перевелся на юридический факультет. Переходные экзамены с первого курса этого факультета на второй, в 1846 г., Толстой сдал успешно. Но в апреле следующего 1847 г., не державши переходных экзаменов на третий курс, он вышел из университета. В третий раз университетские экзамены, по дисциплинам юридического факультета, Толстой держал при Петербургском университете в 1848. Он не довел их до конца.

Стр. 234, строка 12: Иван Степанович Мазепа (1644—1710) украинский гетман. Пользовался доверием Петра I. но перешел на сторону шведского короля Карла XII.

ОБ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПОПРИЩЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Статья «Об общественной деятельности на поприще народного образования» писалась одновременно со статьей «Прогресс и определение образования», судя по следующим записям Дневника: 23 августа 1862 г.: «Надо писать 2 статьи: о Маркове и К[омитете] Г[рамотности] и Р[иле]». 25 августа: «Писал статью». 27 августа: «Статья о Маркове складывается глубокая». Однако в дальнейших записях уже не встречается упоминания о «Прогрессе»; вероятно Толстой, по каким-то соображениям, отложил эту статью и принялся за другую; однако никаких более точных указаний мы не находим в Дневнике, чрезвычайно лаконичном в этом отношении. 30 августа: «Утро работал». 31 августа: «Писал». 1 сентября: «Утро работал — вяло». 2 сентября: «Утро писал очень плохо». 9 сентября: «Начал работать, но не могу». 10 сентября: «Работал лениво». 11 сентября: «С утра писал хорошо». Впрочем, несмотря на упоминание о «вялости» своей работы и несмотря на некоторые обстоятельства, сильно отвлекавшие его (роман с С. А. Берс), Толстой в действительности трудился настолько напряженно и энергично, что в течение трех недель закончил статью, занимающую в тексте «Ясной поляны» 66 страниц.

Статья под указанным заглавием была напечатана без подписи автора в августовской книжке «Ясной поляны». Принадлежность ее Толстому очевидна с первых же строк: автор ссылается, как на ему принадлежащую, на статью под заглавием: «Проект общего плана устройства народных училищ», помещенную в мартовском номере журнала, а эта последняя подписана: «Гр. Л. Н. Толстой».

Та же ссылка на мартовскую книжку «Ясной поляны» с цензурным разрешением от 2 апреля 1862 г. и цензурная помета августовской книжки от 20 сентября того же года устанавливают границы, между которыми находится дата написания статьи «Об общественной деятельности».

Сохранились следующие отрывки рукописного текста этой статьи, охватывающие лишь небольшую ее часть.

Во-первых, в АТБ *(Папка XIV)*, имеется относящаяся к данной статье рукопись в виде 4 лл. F° писчей бумаги Тальской Криваксина фабрики. Большая часть рукописи писана рукою студента — учителя А. П. Сердобольского.

1-й лист, с полями, писан чернилами, рукой Сердобольского. Довольно много вычеркиваний, поправок и вставок рукой этого же переписчика и Толстого. Четыре значка пагинации: самый ранний — зн. 1 (чернилами), сделан переписчиком; самый поздний — зн. 1 в кружке (черный карандаш), сделан лицом, приводившим в порядок архив; два других промежуточные — зн. 8 (черным карандашом) и зн. 4 (красным карандашом). *Начало 1-го листа:* «Первый упрекъ, который мы дѣлаемъ», *конец:* — «книги понятныя и занимательныя».

2-й лист, не связанный с предыдущим, начат был рукой Толстого, оставившего небольшие поля. После двенадцати строк автографа Толстого — большая вставка рукой Сердобольского, впоследствии так же, как и автограф, тщательно вычеркнутая перпендикулярными линиями. Дальше текст идет без полей, писан рукой Сердобольского, за исключением шести последних строк оборота, писанных Толстым. Некоторые сравнительно неразборчиво написанные слова, зачеркнуты и повторены сверху, над строками, карандашом. Поправки эти, а также довольно многочисленные значки, явно имеющие в виду интересы типографского набора, сделаны студентом Поповым, помогавшим Толстому при печатании «Ясной поляны». Четыре значка пагинации: самый поздний — зн. 2 в кружке (черным карандашом), остальные более ранние — зн. 1 (красным карандашом), зн. 3 и 4 (оба черным карандашом). *Начало:* «Я все возвращаюсь къ своему вопросу». *Конец:* «публикѣ казалось бы».

3-й лист, непосредственно связанный с предыдущим, весь, за исключением довольно значительной вставки, писанной рукою Сердобольского на обороте листа, писан Толстым. Довольно много поправок, вычеркиваний и вставок, сделанных Сердобольским. Три значка пагинации: самый поздний — 3 в кружке (черным карандашом), более ранние—2 (красным карандашом) и 5 (черным карандашом). *Начало:* «что что-то полезное говорится», *конец:* «разгаръ общественной».

4-й лист. Лицевая сторона занята двумя записками, одна из них принадлежит В. М. Попову, а другая Сердобольскому; обе записки адресованы несомненно Толстому. Обе, особенно вторая, писаны очень крупным почерком, причем записка Сердобольского писана рисованным печатным шрифтом.

Первая записка: «От $11^1/_2$ до 12 еще раз зайду. В. Попов».

Вторая записка: «Нельзя писать, перо не годится, а то бы много коечего написать можно. Например, хоть вот что: к вам сначала приходил В[асилий] Мих[айлович], чтоб писать статью. Потом пришел я сменить его, а потом опять пришел В[асилий] М[ихайлович]. А потом я и В[асилий] М[ихайлович] дожидались Вас, а потом вы так и не пришли. А В[асилий] М[ихайлович] и говорит: видно, он не придет, давай уйдем. А я говорю: ну, что ж. А. Серд[обольский].

Оборот листа, наполовину чистый, писан сначала рукой Сердобольского, заключительные $7^1/_2$ строк, *начиная со слов:* «Недостойные члены» — автограф Толстого. Два значка пагинации: позднейший — 4 в кружке (черным карандашом), более ранний — 6 (черным карандашом). Текст непосредственно примыкает к листу третьему. Начало: «дѣятельности будетъ продолжать идти», конец: «отъ Пете[р]бургскаго общества».

К этой же статье относится и отрывок, занимающий один лист писчей бумаги, Троицкой фабрики, с небольшими полями справа. Он писан рукою того же лица, которому принадлежит и бóльшая часть рукописи, находящейся в ГТМ. По характеру содержания и по почерку этот отрывок совершенно аналогичен с предыдущей рукописью, и также имеет на полях помету: «Къ листу 7». Содержание отрывка — описание урока в Лондонской школе, проведенного по методу наглядного обучения: текст его с небольшими изменениями вошел в статью «Ясной поляны» (см. стр. 271). *Начало:* «Лучшій признакъ несостоятельности...», *конец:* «описывали подробно морской путь...»

Кроме того, среди рукописей Толстого, хранящихся в рукописном отделе Государственного Толстовского музея, имеются еще материалы, относящиеся к той же статье. Это писанные чернилами 14 лл. F° писчей бумаги двух сортов: первые пять листов на сероватой бумаге с крайне неразборчивым клеймом, без водяных знаков; остальные девять листов на бумаге с клеймом Сергиевской фабрики. Первые пять листов первоначально имели пагинацию, сделанную чернилами (2—6); потом она была зачеркнута черным карандашом и карандашом же сделана новая пагинация (9—13). Следующие четыре листа имеют пагинацию, сделанную чернилами (16—19). Наконец, последние пять листов вместо пагинации имеют на полях в правом верхнем углу пометы, обозначающие, что они подлежат вставке в л. 18-й. Л. 1-й писан рукою А. П. Сердобольского, а остальные листы писаны другой рукой, крупным, твердым и разборчивым почерком, — вероятно, также кем-либо из учителей-студентов, занимавшихся в Толстовских школах. Первые пять листов (9—13) являются непосредственным продолжением первого листа той рукописи данной статьи, которая хранится в АТБ. Они начинаются словами: «для всех детей и единственные книги» и кончаются: «бессознательно выдергивая и переламывая». Далее в рукописи несомненный пропуск, и следующий, 16-й, лист начинается так: «Опять во всем виноват несчастный Песталоцци». На полях этого листа против слов: «Вот, что говорит предисловие» написано рукой переписчика: «(Съ 15—17 — Арифметика Грубе. № 3)». На полях л. 18-го об., против абзаца, вписанного в текст Толстым и кончающегося словами: «ровно ничего полезного и нового», — рукой переписчика: (Стр. 24—28 № 3)». Лист 19 об. кончается словами: «или не по-носу табак». Последние пять листов, кроме помет, означающих, что они являются вставкой «К листу 18», имеют вверху первого и последнего листа и по всем полям карандашную надпись: «Петитомъ».

В итоге, знакомство с рукописными материалами, относящимися к статье: «Об общественной деятельности на поприще народного образования», позволяет заключить, что мы имеем здесь дело с разрозненными остатками рукописи, предназначавшейся для типографии, что рукопись эта в основе своей была копия, сделанная А. П. Сердобольским, что копия эта была просмотрена Толстым, подверглась его исправлениям, сокращениям и вставкам, что последним прошелся по рукописи карандаш В. М. Попова.

Сохранившиеся на страницах рукописи записки Попова и Сердобольского свидетельствуют об их участии в «писании» статьи. Участие это,

если исключить редакторские правки Попова, аналогичные тем, о которых шла речь в комментариях ко второй статье о Яснополянской школе, было чисто механическим, но количественно, надо думать, очень значительным: ни одна из педагогических статей Толстого не включает в себя такого громадного количества больших цитат, и выписывали их, вероятно, лица, помогавшие ему при писании статьи.

Статья «Об общественной деятельности на поприще народного образования», носившая злободневный характер, направленная против модного увлечения делом народного образования, в частности — против Комитета грамотности и составленного им указателя книг, ни разу не включалась в собрание сочинений Толстого, но вошла в специальный сборник его педагогических работ, составленный П. А. Буланже. [1]

Настоящее издание печатается по тексту «Ясной поляны», с устранением произвольных изменений, сделанных В. М. Поповым, который, напр., типичное для Толстовской речи слово «ежели» заменил везде более обычным: если. Кроме того нами внесены следующие поправки, требуемые смыслом фразы и оправдываемые рукописью:

Стр. 251, строка 12: *вместо:* ежегодных взносов, *в «Ясной поляне»:* сходных взносов: *Полагаем, что здесь была допущена опечатка: в ркп. соответствующее место написано очень неразборчиво.*

Стр. 269, строка 20 сверху: *вместо:* соразмеримость *в «Ясной поляне»:* соразмерность. *Текст исправлен по рукописи.*

Стр. 270, строка 12: *вместо:* массы понятий, *в «Ясной поляне»* массы понятий, знаний. *При просмотре своей статьи Толстой в нескольких местах зачеркнул слово* знаний *и надписал сверху:* понятий, *то же сделал он и в данном месте, но наборщик не разобрал авторской правки и черту, вычеркивающую слово* знаний, *принял за вставку слова:* понятий».

Стр. 295. строка 35: *вместо:* 1) самодеятельность *в «Ясной поляне»:* 1) первая самодеятельность. *Полагаем, что при окончательной обработке текста статьи произошла некоторая путаница при цыфровом и словесном обозначении пункта первого.*

Стр. 300, строка 10: *вместо:* всей безнравственности и преступности *в «Ясной поляне»:* всей преступности. *Восстанавливаем по рукописи случайный пропуск, допущенный при печатании журнального текста.* Кроме того в настоящем издании восстановлены по рукописи все изменения, внесенные в текст «Ясной поляны» в силу тогдашних цензурных условий.

Стр. 255, строка 19: *вместо слов:* с многими судьями *кончая:* судьи написали *в «Ясной поляне»:* и во многих коллегиальных учреждениях низшей и высшей инстанции, если бы члены коллегии просто написали бы:

Стр. 255, строка 28: *вместо слов:* По указу *кончая:* постановлено, *в «Ясной поляне»:* в такой то инстанции постановлено

Стр 255, строка 1? *слов:* составленный из *кончая:* и др. *нет в «Ясной поляне».*

---

[1] Педагогическая библиотека. Гр. Л. Н. Толстой, «Педагогические сочинения», под редакцией и с приложением критического очерка П. А. Буланже. М. 1914.

Стр. 255, строка 32: *вместо слов:* будет — от совести. *в «Ясной поляне»:* будет — так. А почему назван Комитетом, ответ будет — для приличия.

Стр. 256, строка 3: *слов:* и как бюрократическое *кончая:* бессмыслия содержания. ***нет в «Ясной поляне».***

Стр. 256, строка 9: *слов:* такая же, какую ***кончая:*** присутственного места ***нет в «Ясной поляне».***

Стр. 260, строка 23: *слов:* Только бы поменьше *кончая:* от Петербургского общества ***нет в «Ясной поляне».***

Стр. 296, строка 14: *вместо слов:* в большей части учебных заведений, *в «Ясной поляне»:* в некоторых учебных заведениях.

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 247, строка 35: «Народная беседа». Вестник полезных сведений. Спб. Шесть раз в год. Издатель-редактор — А. Ф. Погосский. Журнал выходил в 1862—1863.

Стр. 247, строка 34: «Грамотей» — народный журнал, издававшийся И. Н. Кушнеревым шесть раз в год в Петербурге. Начал выходить с октября 1861 г.

Стр. 247, строка 35: Комитет грамотности возник в Петербурге в 1861 г., как одно из отделений Вольного экономического общества. Первое заседание Комитета происходило 7 апреля 1861 г. под председательством первого председателя С. С. Лашкарева. Хронику своей деятельности Комитет печатал в «Экономических записках», еженедельном приложении к «Трудам имп. вольного экономического общества». Между прочим, в протоколе заседания Комитета от 18 сентября 1862 г. читаем: «Г. Погосский предложил доставлять Комитету по экземпляру издаваемых им журналов *Народной и Солдатской Беседы;* г. Кушнерев принес в дар экземпляр издаваемого им *Грамотея,* за первый год: положено: приношение принять, а жертвователей благодарить»

Стр. 248, строка 9: Общество распространения полезных книг было основано в Москве в 1859 г.

Стр. 248, строка 12: Елизавета Фрей — английская филантропка, посвятившая свою жизнь на улучшение состояния тюрем и облегчение участи осужденных. Толстой имел в виду очерк Е. Тур: «Жизнеописание замечательных людей. Елизавета Фрей». М. 1861.

Стр. 252, строка 20. Кенсингтонский музей в Лондоне — о нем, в частности об отделе «веществ, служащих пищею человеку, и произведений, имеющих ближайшее соотношение к нему, по употреблению своему на одежду и т. п.», говорил в торжественном общем собрании Вольного экономического общества 31 октября 1862 г. секретарь Общества А. И. Ходнев.

Стр. 256, строка 19: Если здесь нет опечатки, исказившей фамилию члена Комитета грамотности В. А. Золотова, то речь идет, быть может, о Владимире Рафаиловиче Зотове, писателе и журналисте (1821—1896).

Стр. 257, строка 1: Николай Васильевич Варадинов, сначала помощник редактора, а потом самостоятельный редактор официального органа «Северная почта».

Стр. 257, строка 38: Дубенский — затрудняемся сказать, о ком идет речь. Быть может, о Дмитрии Никитиче Дубенском (ум. 1863), московском педагоге-словеснике, авторе «Опыта о народном русском стихосложении».

Стр. 257, строка 38: Александр Фомич Петрушевский (р. 1826 г.)— военный историк, артиллерист по образованию и по службе, он в 1859 г. издал «Русскую азбуку для солдат» и долгое время был членом Петербургского комитета грамотности. В свое время пользовались популярностью его «Рассказы о старом времени на Руси». Наиболее крупным трудом его была трех-томная биография Суворова (1884).

Стр. 257, строка 38: Федор Дмитриевич Студитский, педагог, автор «Географии России для детей».

Стр. 257, строка 19: Издания Золотова и Студитского — см. в списке книг, одобренных Комитетом грамотности; список приведен далее в статье Толстого (стр. 262—263).

Стр. 257, строка 20: Лермантов, «Русская азбука для народных книг, с двумя таблицами и листом букв на толстой бумаге», изд. 3-е, Спб. 1862.

Стр. 257, строка 32: Княжна Дундукова-Корсакова Мария Михайловна, вместе со своим отцом, Михаилом Александровичем, изучала постановку народного образования за границей, преимущественно в Бельгии. Толстой был в деятельной переписке с Дундуковыми-Корсаковыми во время заграничной поездки и по возвращении.

Стр. 258, строка 2: Фукс — быть может, Эдуард Яковлевич Фукс (1834—1909), видный судебный деятель, или его брат Виктор Яковлевич.

Стр. 258, строка 2: Петр Карлович Щебальский (1810—1886) — военный историк и журналист.

Стр. 258, строка 16: Федор Васильевич Ливанов — писатель, расколовед, умерший в конце 1870 гг. Наиболее крупный труд его: «Раскольники и острожники» (4 т., 1868—1873).

Стр. 260, строка 25: Мысль о рекомендательном каталоге книг для народных учителей и школ и для народного чтения появилась у Петербургского комитета грамотности на первых же порах его деятельности. Когда совет Вольно-экономического общества, на основании письменного представления председателя Комитета и устных объяснений находившегося вместо него в заседании И. В. Вернадского, положил открыть Комитету кредит из сумм Общества в 300 р. «для первоначальных действий, как-то: печатание программ и т. п.»[1] — он, быть может, разумел под «программами» также и рекомендательные списки. Из летописи Общества мы узнаем, что для составления каталога Комитетом «избрана была особая Комиссия из гг. Погосского, Оболенского, Толля, Паульсона и Золотова... Членам Комиссии удалось склонить некоторых издателей на понижение

---

[1] «Извлечения из журналов совета вольного экономического общества за май, июнь и июль 1861 г.» («Труды Императорского Вольного Экономического Общества 1861» сентябрь, стр. 2).

цен. «Комиссия не намерена была ограничиться одним выпуском, а предполагала «напечатать дополнительный, в который войдут, кроме пропущенных случайно и вновь изданных хороших книг, все те книги, которые не могли быть включены по дороговизне, когда получены будут от издателей согласия на понижение цен». [1] Каталог появился под таким заглавием: «Список русских и малороссийских книг, одобренных Комитетом грамотности для народных учителей и школ и для народного чтения». Составителем назван был один Ф. Г. Толль, т. е. очевидно, Феликс Густавович Толль, петрашевец, в 1859 г. вернувшийся из Сибири и состоявший под надзором полиции. Во втором, «измененном и значительно дополненном» издании 1863 г., было сказано, что «каталоги, подобные настоящему, Комитет рассчитывает издавать и впредь, ежегодно, дополняя их и новыми книгами, и прежними изданиями, упущенными почему-либо из виду». По 1870 год включительно было семь изданий.

Стр. 261, строка 21: «Этика книги Соломона» — имеется в виду «Книга притчей Соломоновых», сборник нравоучительных изречений, по преданию частью высказанных самим Соломоном, частью собранных им.

Стр. 262, строка 16: Роберт Васильевич Орбинский (1828—1892)— профессор Одесского Ришельевского лицея, а потом Новороссийского университета по кафедрам педагогии и философии.

Стр. 262, строка 28: Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870) — педагог и писатель. Он отводил большую роль наглядному методу и объяснительному чтению в деле обучения детей. В 1861 г. вышла в свет его книга для классного чтения «Детский мир», получившая широкое распространение.

Стр. 262, строка 23: Петр Миронович Перевлесский (ум. 1866) — педагог, автор «Практической русской грамматики».

Стр. 262, строка 18: Осип Иванович Паульсон (1825—1898) — педагог и общественный деятель, участник протеста петербургских литераторов против ареста М. И. Михайлова в сентябре 1861 г. В свое время большим успехом пользовалась его «Книга для чтения». Вместе с Н. Весселем он основал в 1861 г. педагогический журнал «Учитель».

Стр. 262, строка 15: Ф. И. Буссе (1794—1859) — педагог-математик, автор многочисленных руководств по арифметике и геометрии. В сотрудничестве с К. Свенске составил «Руководство к учреждению школ по методе взаимного обучения» и «Арифметические таблицы для приходских училищ по способу взаимного обучения».

Стр. 264. строка 22: Марко Вовчок — псевдоним писательницы Марии Александровны Маркович (1835—1907). Ее украинские рассказы очень ценил Тургенев, который перевел их на русский язык. Сохранилось одно письмо Толстого к М. А. Маркович, написанное в середине мая 1862 г., перед его отъездом на кумыс, — в ответ на сочувственное письмо по поводу выхода в свет журнала «Ясная поляна».

Стр. 263, строка 17: Александр Ефим. Измайлов (1779—1831), Ив. Ив. Хемницер (1744—1784), Ив. Ив. Дмитриев (1760—1837), Ив. Андр. Крылов (1768—1844) — русские баснописцы.

---

[1] «Действия Общества» («Труды императорского Вольного экономического общества», 1862, т. II, стр. 5).

Стр. 263, строка 34: Заблоцкий — по всей вероятности Андрей Парфенович Заблоцкий-Десятовский (1808—1881), писатель-экономист и статистик. В 1841 г. он составил записку «О крепостном состоянии в России», в которой доказывал необходимость упразднения крепостного права. В 1843 г. он, вместе с кн. В. Ф. Одоевским, издал сборник «Сельское чтение». Ему же принадлежит и «Ручная книжка для грамотного поселянина» (1854).

Стр. 263, строка 36: Влад. Федор. Одоевский (1804—1869) — представитель философского романтизма в русской литературе.

Стр. 264, строка 13: Михаил Александрович Максимович (1804—1873), профессор Московского, а потом Киевского университета, историк, ботаник и этнограф. Им составлена «Книга Наума о великом божьем мире» (М. 1833; 7 изд. 1857) — популярное чтение для народа по вопросам естествознания.

Стр. 264, строка 19: Иван Васильевич Вернадский (1821—1884) — профессор политической экономии и статистики Петербургского университета, издатель и редактор ряда экономических журналов.

Стр. 264, строка 22: Приводим полностью странное заглавие книжки кн. Вл. В. Львова: «Сказание о том, что есть и что была Россия, кто в ней царствовал, и что она происходила» (2-е изд. 1857). Толстой был хорошо знаком с Львовым и неоднократно упоминает его в своем Дневнике.

Стр. 264, строка 20: Мих. Антонов. Маркус (1790—1865) — врач, лейб-медик. В 1833 г. он выпустил «Сельский лечебник», выдержавший несколько изданий.

Стр. 265, строка 16: Александр Степанович Афанасьев (1817—1875) — беллетрист-этнограф, писавший под псевдонимом Чужбинский.

Стр. 265, строка 9: О Н. В. Успенском см. выше стр. 540—541, а также стр. 632.

Стр. 265, строка 10: Александр Фомич Погосский (1816—1874) — писатель для народа. Им были основаны народные журналы «Солдатская беседа» (1858) и «Народная беседа» (1862), о которых Толстой неоднократно упоминает в своих статьях. Автор рассказов: «Дедушка Макарыч», «Анчутка беспятый», «Первый винокур» и др.

КОМУ У КОГО УЧИТЬСЯ ПИСАТЬ, КРЕСТЬЯНСКИМ РЕБЯТАМ У НАС, ИЛИ НАМ У КРЕСТЬЯНСКИХ РЕБЯТ?

Писание школьных сочинений было одним из излюбленных педагогических приемов, применявшихся Толстым в Ясно-полянской школе и вызывавших среди учеников большой интерес. В «Дневнике Ясно-полянской школы» мы находим целый ряд записей, относящихся к этим занятиям. Большая часть записей принадлежит учителю П. В. Морозову; таковы записи: 26 февраля: «Все писали сочинения; темы для этих сочинений выбирали сами произвольно». 27 февраля: «Приказано графом разнообразить писание: день из св. истории, другой разные сочинения, выдуманные ими самими». 28 февраля: «Младшие ученики писали сочинения. Все почти писали о маслянице». 2 марта: «Переписывали свои сочинения: Румянцев о дедушке, Фоканов о свадьбе, Жданов о прогулке с товарищами». 9 марта: «Читали сочинения». 12 марта: «Продолжали писать сочинения. Некоторые начали новые темы». Сам Толстой внес следующие записи: 28 февраля: «Писали сочиненья — всё о театре. Васька — о том, что бы он сделал, коли бы попался в плен... Кирюшка ни на шаг не уступал Успенскому, — в Андр. бессчастном». 6 марта: «Читали все сочиненья. Дунька, Чернов и Фоканов очень хороши сочиненья». [1]

Метод писания сочинений охотно применяли и другие учителя-студенты, собиравшиеся по воскресеньям в Ясную поляну для обсуждения общих вопросов школьного дела. Об этих ученических сочинениях неоднократно писали некоторые из этих учителей в своих отчетных статьях в «Ясной поляне»; напр., Эрленвейн в статьях о Бабуринской школе (февраль, стр. 85; апрель, стр. 28; октябрь, стр. 17); Томашевский в статьях о Колпинской и Пироговской школах (март, стр. 88; декабрь, стр. 43), Сердобольский в статье о Головеньковской школе (май, стр. 50), Гудима в статье о Богучаровской школе (июнь, стр. 28) и Орлов в статье о Телятинской школе (октябрь, стр. 45). [2]

В конце 1-й статьи «Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» Толстой касается между прочим и ученических сочинений, причем приводит несколько характерных образцов этих сочинений. [3] Но этот вопрос

---

[1] См. выше, стр. 457—478.
[2] См. указ. номера журнала «Ясная поляна».
[3] См. выше, стр. 73—75.

настолько заинтересовал его, не только с педагогической, но и с художественной и психологической стороны, что он вскоре вновь вернулся к нему и широко развил его в отдельной статье, которую он сам озаглавил: «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят?»

Время написания этой статьи точно определить трудно, так как нет соответствующих указаний, и мы можем датировать ее только приблизительно. Вероятно, Толстой начал работать над этой статьей только после окончания своей предыдущей большой статьи: «Об общественной деятельности на поприще народного образования», напечатанной в августовской книжке «Ясной поляны», с цензурной пометой от 20 сентября. В это время Толстой переживал чрезвычайно острый момент в своей личной жизни, закончившийся его женитьбой на С. А. Берс (23 сентября 1862 г.). Эти переживания, конечно, не могли не отразиться на его работе, не могли не задержать ее. Толстой сам свидетельствует об этом в записи Дневника от 20 октября, т. е. уже после женитьбы и переезда в Ясную поляну: «Работать не могу». [1] Поэтому мы можем предположить, что Толстой приступил к работе над своей новой статьей только после вышеприведенной дневниковой записи, т. е. в начале или даже в середине октября 1862 г.; а закончена была эта работа в конце этого же месяца, так как уже 5 ноября статья Толстого была уже одобрена к печати московской цензурой. [2]

В АТБ хранится рукопись *(Папка XIV)*, с которой производился набор статьи «Кому у кого учиться писать», и которая заключает в себе полный текст ее, с некоторыми изменениями и дополнениями, не вошедшими в печатный текст журнала. Рукопись занимает 26 листов писчей бумаги, F°; бумага белая, довольно плотная, Троицкой, Говарда и Сергиевской фабрик. Текст писан по обеим сторонам листа. Пагинация по листам, с правой стороны. Заглавия нет. Небольшие поля с правой стороны, кроме первой страницы, писанной без полей. Начало статьи — автограф Толстого, занимающий $^3/_4$ страницы, — *от слов:* «В 4-й книжкѣ «Ясной Поляны»... *конец:* «мнѣ всегда представляется...» Продолжение текста, обрывающееся посредине фразы: «⟨всегда представляется⟩ ряд не только повестей...», писано рукою того же лица, которому принадлежит большая часть рукописи «Об общественной деятельности», хранящейся в ГТМ (см. стр. 566); возможно, что продолжение текста писано непосредственно под диктовку Толстого. Текст оканчивается на л. 26; оборот — пустой. Как в автографе, так и в тексте, писанном рукою другого лица, встречаются авторские поправки и вставки, впрочем незначительные.

Статья напечатана впервые в сентябрьской книжке журнала «Ясная поляна», стр. 31—57.

В настоящем издании статья «Кому у кого учиться писать..» печатается по тексту «Ясной поляны», со следующими исправлениями, взятыми из рукописи и восстанавливающими произвольные поправки и пропуски Попова:

Стр. 301, строка 37: *после слов:* Не понимали искусства *в рук. Поповым карандашом зачеркнуто:* — красоты.

---

[1] Печатаем по подлиннику, хранящемуся в АТБ.
[2] «Ясная поляна», сентябрь, стр. 4.

Стр. 302, строка 3: *после:* Надо заметить *в рукописи зачеркнуто:* еще

Стр. 303, строка 5: *вместо:* влез *в ркп. поправка Попова (карандашом):* взлез

Стр. 308, строка 19: *после:* На другой день *в рукописи зачеркнуто:* вечером

Стр. 314, строка 5: *вместо:* 7-летняго *в рукописи неудачная поправка Попова:* 11-летняго *явно нарушающая смысл контекста.*

Стр. 315, строка 24: *вместо:* что-й то у вас семьи только? *в рукописи стилистическая поправка Попова:* что и у вас семьи-то только?

Рассказ «Ложкой кормит, а стеблем глаз колет» напечатан в апрельской «Книжке Ясной поляны» (стр. 5—38), без имени автора. Рассказ «Солдаткино житье напечатан в сентябрьской «Книжке Ясной поляны» (стр. 5—25), за подписью: Василий Морозов («Федька»).

ПРИМЕЧАНИЕ.

Стр. 319, строка 32: «Человек засечный» — то есть живущий близ «Засеки». *За́секами* назывались в Калужской, Тульской, Рязанской и Тамбовской губерниях отдельные участки казенных лесов, уцелевших от сплошной оборонительной линии, устроенной Московским правительством в XVI—XVII стол. для защиты своих владений от набегов крымских и ногайских татар. Для этой цели правительство запретило в пограничной полосе вырубать леса, служившие естественной преградой для татарской конницы. По середине лесной полосы были прокопаны рвы, по сторонам которых лес был «засечен», т. е. деревья подрублены таким образом, чтобы препятствовать движению конницы. Только в некоторых местах были оставлены укрепленные ворота, служившие для прохода и проезда жителей, и охраняемые военной стражей. Такие ворота были устроены и у Козловой за́секи в 4 верстах от Ясной поляны.

ПРОГРЕСС И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

ИСТОРИЯ ПИСАНИЯ И ПЕЧАТАНИЯ СТАТЬИ «ПРОГРЕСС И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ».

Статья «Прогресс и определение образования» была вызвана статьею Е. Л. Маркова: «Теория и практика яснополянской школы», помещенной в 5-й книжке журнала «Русский вестник» за 1862 г. Евгений Марков, впоследствии писатель и публицист, в начале 1860-х годов занимался педагогической деятельностью в качестве преподавателя Тульской мужской гимназии. Толстой нередко бывал в Туле у знакомой ему семьи Ауэрбахов, [1] и там же, на почве общих педагогических интересов, произошло и знакомство его с Марковым, который произвел на Толстого столь благоприятное впечатление, что он даже предложил Маркову принять участие в задуманном им педагогическом журнале. В своем Дневнике, в записи от 6 мая 1861 г. Толстой отметил: «Поехал в Тулу... Марков отказался от соредакторства в журнале. И вообще мысль журнала слабеет». Однако мысль эта не была им оставлена, и он продолжал искать нужных для издания сотрудников среди тульских преподавателей. 9 мая он снова записал в Дневнике: «Господа из гимназии. Я их пригласил в журнал»; а несколько дней спустя, 11 мая, он снова внес в дневник: «Поехал в Тулу. Договорился до того, что книжки научные невозможны».

Сам Марков писал впоследствии о своем знакомстве с Толстым в эпоху его оживленной педагогической деятельности: «Лев Николаевич очень интересовался нашими учебными опытами и часто бывал и в мужской, и в женской гимназии, близко познакомившись с главными руководителями их. Мы тоже, особенно же я лично, часто посещали графа в Ясной поляне и следили за изумительными успехами его лапотных школьников, среди которых иные бойкие мальчуганы, оторванные прямо от бороны или от стада овец, всего через несколько месяцев учения уже могли свободно писать довольно грамотные сочинения, которые, пропущенные слегка через художественную веялку славного романиста, печатались им в его замечательных прибавлениях к журналу «Ясная поляна». Этими, почти

---

[1] У Ауэрбахов было именье Горячкино в Тульской губернии, неподалеку от Ясной поляны; Юлия Федоровна Ауэрбах была начальницей женской гимназии в Туле.

невероятными результатами яснополянская школа была обязана исключительно обаятельному таланту преподавания и внутреннему жизненному огню Льва Николаевича, который непобедимо захватывал и поднимал с собою в высоту и ширь самый вялый ум, самое невпечатлительное сердце».[1]

В середине мая 1862 года Толстой уехал в Самарские степи для лечения кумысом расстроенного здоровья. Во время его отсутствия, 6 июля явился в Ясную поляну отряд жандармов и полиции и произвел в усадьбе Толстого тщательный обыск, причем жандармы главным образом искали скрытый типографский станок и революционные прокламации, о которых сообщили им доносчики. Проживавшие в усадьбе гр. М. Н. Толстая и Т. А. Ергольская, перепуганные этим вторжением, послали нарочного к Маркову, чтобы сообщить о происшедшем. Марков немедленно приехал, успокоил дам и присутствовал при обыске, картину которого он впоследствии изобразил в указанной выше статье.

Уезжая из Ясной поляны, Толстой прислал Маркову записку, на которую последний ответил письмом от 15 июня: «Я получил вашу записку очень поздно, многоуважаемый Лев Николаевич, потому что судьба решила иначе, чем я желал. Доктор не позволил моей молодой жене ехать в деревню, и она, а следовательно и я, должны были остаться на всё лето в Туле. Вследствие чего мы живем теперь на даче в 12 верстах от города, в деревне Тихвинской Г-на Соковнина, вместе с Ауэрбахами. Ясная в 7 верстах, и вся дорога идет старым Киевским большаком, по преимуществу лесом. Надеюсь несколько раз побывать в вашей ферме zu Fuss [пешком] и другим способом; еще более мы надеемся на то, что вы скоро вернетесь жирным киргизом и будете посещать нашу скучающую компанию. Ждем очень и вас и ваших Бузулукских впечатлений и теорий башкирской педагогии, как вы это формально обещали нам перед богом и человечеством в гостиной у Ю[лии] Ф[едоровны]. [2] Ваша IV книжка вышла худая-прехудая, но статьи все всем нам нравятся, не только ваша собственная, но и какого-то А. Э., [3] чуть ли не Erlenkönig'a [4] из Бабурина... Статьи моей что-то не видать, так же как и майской книжки Рус. вестника». [5]

Толстой познакомился со статьей Маркова только после своего возвращения из Самары, в конце июля или начале августа 1862 года. Тогда же у него явилась мысль выступить в своем журнале с возражениями против Маркова, оспаривавшего в своей статье педагогические идеи Толстого и новые приемы и методы, применяемые им в Яснополянской школе. Статья Маркова произвела сильное впечатление и на учителей-студентов, работавших под руководством Толстого в соседних деревенских школах, и вызвала среди них большое недовольство. Об этом вспоминает один из этих студентов, Н. П. Петерсон, в статье: «Из записок бывшего учителя». «После возвращения Льва Николаевича из Самарских степей, приезжал, я помню, в Ясную поляну Е. Л. Марков, бывший тогда учителем Туль-

---

[1] Е. Л. Марков, «Живая душа в школе» — «Вестник Европы» 1900, февраль, стр. 582.

[2] Ауэрбах; о ней см. выше в прим. к стр. 575.

[3] А. Э. — Альфонс Александрович Эрленвейн, студент московского университета, учитель народной школы в дер. Бабурине, в 4 верстах от Ясной поляны.

[4] «Erlkönig, а не Erlenkönig» [«Лесной царь»] — баллада Гёте.

[5] Не опубликовано; письмо хранится в АТБ.

ской гимназии. Марков приезжал в Ясную поляну вскоре после того, как вышла книжка «Русского вестника», с его статьей об Яснополянской школе и о журнале «Ясная поляна». В этой книжке Марков весьма критически отнесся к педагогическим идеям Льва Николаевича и этим всех нас возбудил против себя. Тем не менее Лев Николаевич принял его весьма любезно, и когда мы слишком яростно нападали на Маркова, в особенности после его отъезда, Лев Николаевич, не соглашаясь с Марковым, заявил однако, что Марков очень умен и что статья его — очень умная статья. Тем и были сдержаны наши нападки».[1]

Другой сотрудник Толстого, названный выше Эрленвейн, почувствовав себя задетым некоторыми выражениями Маркова по адресу учителей-студентов, поместил в июньской книжке «Ясной поляны», разрешенной цензурой 1 сентября 1862 г., небольшую «Заметку по поводу статьи г. Маркова», подписанную анонимно: «Бывший студент 2-го курса, ныне сельский учитель». К этой заметке редакция от своего имени прибавила следующее примечание: «В одном из следующих номеров будет помещен ответ на статью Маркова. Настоящая заметка помещается в этом номере по желанию автора».

Однако ответ Толстого на статью Маркова сильно задержался, так как ему пришлось усиленно работать над сдачей ближайших книжек журнала, своевременный выход которых был задержан вследствие его отъезда в Самарскую губернию. Вернувшись оттуда и проведя некоторое время в Ясной поляне, Толстой, для удобства печатания журнала, поселился в Москве, где в это время развертывался его роман с С. А. Берс, окончившийся его женитьбой 23 сентября 1862 г. Но эти обстоятельства личной жизни не мешали Толстому вести энергичную работу для журнала. 23 августа он записал в Дневнике: «Надо писать 2 статьи, о Маркове и о К[омитете] Г[рамотности] и Р[иле]». Эта работа отмечена и в ряде дальнейших записей. 24 августа: «Встал здоров с особенно светлой головой, писал хорошо, но содержание бедно». 25 августа: «Дома тоска. Писал статью». 27 августа: «Отличный 6-ой №.[2] Статья Маркову складывается глубокая». Записями от 23 и 27 августа довольно точно определяется начало работы Толстого над статьей «Прогресс и определение образования». Другие же записи относятся, вероятно, к статье: «Об общественной деятельности на поприще народного образования», над которой он работал в Москве и которая вышла в свет одновременно со статьей «Воспитание и образование» и с цензурной пометой от 20 сентября 1862 г.

Повидимому, работа над «Прогрессом» была временно оставлена Толстым, и он вернулся к ней только после окончания работы над статьей: «Кому у кого учиться писать», написанной в Ясной поляне в октябре 1862 г. и одобренной цензурой 5 ноября. В сохранившейся рукописной копии статьи о «Прогрессе» встречается упоминание о низложении с престола греческого короля Оттона (24 окт. 1862 г.). Исходя из этих соображений, мы можем предположить, что Толстой снова приступил к работе над «Прогрессом» не раньше конца октября этого года, или даже позднее. Работа

---

[1] «Международный Толстовский альманах», составленный П. Сергеенко. М. 1909, стр. 259.
[2] Т. е. 6-й номер «Ясной поляны», со статьями учителей-студентов.

эта затянулась и она не была еще закончена 23 декабря, когда Толстые уехали в Москву, где они прожили более трех недель.[1] После возвращения в Ясную поляну, в середине января 1862 г. Толстой снова занялся своей статьей, которую он закончил только во второй половине февраля. судя по записи дневника от 23 февраля: «Отослал свою статью — хорошо, хотя и небрежно».[2] Таким образом работа над статьей о «Прогрессе» затянулась, с перерывами, на 6 месяцев (от 23 августа 1862 по 23 февраля 1863 г.) и производилась в три приема: начало статьи до слов: «относительно философских вопросов». (стр. 331) писано в Москве, в конце августа 1862 г. (копия переписчика с поправками автора); продолжение, обнимающее бо́льшую часть статьи, начиная от слов: «Основная мысль прогресса...» кончая: «не могли бы существовать без народа». (стр. 346) писано в Ясной поляне, в промежутке между концом октября и второй половиной декабря 1862 г. (копия другого переписчика с поправками автора); а конец статьи, от слов: «Недавно мы прочли историю цивилизации...» написан рукою самого Толстого, после его возвращения из Москвы, в промежутке между 15 января и 23 февраля 1863 г.; рукопись этой части статьи сохранилась не вполне, и текст ее обрывается на словах: «потребность к равенству и неизменный...» (стр. 350).

Что касается вопроса о печатании статьи «Прогресс и определение образования», то в архиве Толстого сохранилось письмо студента Пооля, служившего, повидимому, корректором в типографии Каткова и принимавшего некоторое участие в редактировании и печатании журнала «Ясная поляна». 29 марта 1863 г. он писал Толстому: «Лев Николаевич, как я ни хлопотал, чтобы выпустить к пасхе 12-й № — ничего из этого не вышло... Цензор очень долго задержал прогресс и выкинул оттуда коечто, и не знаю для чего объяснил мне, что только по его настоянию цензурный комитет разрешил к печатанию эту статью, а то было думали задержать ее, как написанную не в видах правительства. Вы просили как можно получше заняться прогрессом в корректурах. После поправленной вами было еще три корректуры, но всё-таки в некоторых местах осталась бессмыслица, которая была и в оригинале, присланном вами. Я никак не мог добиться смысла, напр., в выражении: сказано, подумано слово прогресс, — и бессмыслица кажется ясным, а ясное кажется бессмыслицею. Теперь 12-й № выйдет не раньше будущей субботы, и вы получите его вместе с одиннадцатым».[3]

Как видно из этого письма, статья Толстого вызвала недовольство московской цензуры, вследствие чего печатание ее замедлилось, так что последняя, декабрьская книжка «Ясной поляны» получила цензурное разрешение только 22 марта 1863 года. Многие места, по требованию цензуры, были выкинуты из журнального текста. Неизвестно, произошло ли исключение этих нецензурных мест из журнала с ведома самого автора, или же он узнал об этом только из письма, полученного им уже после окончания печатания 12-й книжки «Ясной поляны». Однако, все эти места,

---

[1] Т. А. Кузминская, «Моя жизнь дома и в Ясной поляне». Воспоминания. 1846 — 1862. М. 1927, стр. 151—160.
[2] Печатаем по подлиннику, хранящемуся в АТБ.
[3] Не опубликовано; письмо хранится в АТБ.

выброшенные по требованию цензуры из печатного текста журнала, сохранились в рукописи, по которой производился набор этой статьи; все они включены нами, с соответствующей оговоркой, в рукописные варианты статьи (см. стр. 440). Сведения об этом деле, несомненно, должны были сохраниться в делах Московского цензурного комитета, однако, по наведенным справкам, в Гос. Архиве феодально-крепостной эпохи, к которому должны были перейти все цензурные дела, дел Московского цензурного комитета за 1862—1863 гг. до сих пор не обнаружено.

Статья «Прогресс и определение образования» была напечатана в последней, 12-й книжке журнала «Ясная поляна» (стр. 5—38), за подписью: «Граф Л. Н. Толстой», и с цензурным разрешением от 22 марта 1863 г. Год спустя она была перепечатана в издании Ф. Стелловского: «Сочинения графа Л. Н. Толстого», часть II. СПб., 1864, стр. 261—274. Текст ее в этом издании был напечатан по журнальному тексту «Ясной поляны», с некоторыми, впрочем незначительными, изменениями. Вторично статья была перепечатана в 3-м издании «Сочинений графа Л. Н. Толстого» (Москва, 1873 г.). Толстой был недоволен изданием Стелловского и поэтому решил сам заняться изданием своих сочинений. В эти годы (в 1872—1874 гг.) у него вновь возродился усиленный интерес к педагогическим вопросам и к учебному делу вообще, и в связи с этим он решил внести в новое издание своих сочинений бо́льшую часть своих педагогических статей из «Ясной поляны», в виде отдельного 4-го тома. Статьи эти, в том числе и статья о прогрессе, печатались по тексту «Ясной поляны», но в него были внесены и все изменения, вошедшие в текст издания Стелловского, а также и некоторые другие отмены, впрочем, преимущественно стилистического характера. Едва ли сам Толстой принимал непосредственное участие в редактировании этого тома: во всяком случае в нем не видно следов его поправок; напротив того, в тексте статьи о «Прогрессе» встречаются явные ошибки, грубо искажающие смысл данной фразы: так напр., *вместо:* универсальные замыслы *в издании 1873 г. напечатано:* универсальные массы, *вместо:* мужика земледельца — мужика землевладельца, *вместо:* распложення — расположения, *вместо:* подлежит — принадлежит *и т. д.*

Следующее, 4-е издание (1880 г.) печаталось с предыдущего, без всяких изменений, кроме случайных пропусков и опечаток. Наконец, 5-е издание (1886 г.) вышло в свет, когда сам Толстой отошел уже от непосредственного участия в издании своих сочинений, и это дело взяла на себя гр. Софья Андреевна, причем в чтении корректур ей помогал Н. Н. Страхов, получавший из Москвы корректурные гранки для исправления текста. Об этом участии Страхова в издании 1886 года есть сведения в его переписке с Толстым; так, напр., 21 июля 1886 г. он писал Толстому: «Начал выправлять 12-й том [1] и дня через два пошлю Графине первые листы. Дело пойдет скоро и непрерывно — я теперь вижу, и прошу Вас передать это Софье Андреевне. В Москве я просил Румянцева прислать мне 2, 3 и 12-й томы для выправки...» 2 ноября он писал ему же: «Софье Андреевне усердное почтение. Скажите, что я отправил продолжение

[1] Для отдельного издания, вышедшего раньше 5-го издания «Собрания сочинений», с особым титулом: «Произведения последних годов». (Москва, 1886 г.)

корректур по адресу в Москву, и скоро отправлю и конец». (ПС, стр. 334 и 340.)[1]

В настоящем издании мы печатаем статью «Прогресс и определение образования» по изданию «Ясной поляны», со следующими исправлениями:

Во 1-х, мы устраняем и исправляем некоторые ошибки и пропуски, вкравшиеся в текст «Ясной поляны» и не замеченные самим автором напр.:

Стр. 326, строка 14 снизу: *вместо:* Илиада *в «Ясной поляне»:* Иллиада.

Стр. 331, строка 2 сверху: *вместо:* и понять *в «Ясной поляне»:* и не понять

Стр. 340, строка 6 сверху: *вместо:* необходимы потому, что *в «Ясной Поляне»:* необходимы, что

Стр. 341, строка 2 сверху: *вместо:* не учится *в «Ясной поляне»:* не учиться

Стр. 346, строка 5 сверху: *вместо:* индийцы *в «Ясной поляне»:* индѣйцы.

Во 2-х, мы восстанавливаем по рукописному подлиннику все поправки и изменения, внесенные в журнальный текст лицами, которым Толстой доверил дело печатания своих статей и чтение корректур. К числу таких лиц принадлежал и В. М. Попов, довольно широко пользовавшийся этим правом. На полях рукописи, с которой набирался текст «Ясной поляны», встречаются во многих местах знаки вопроса, поставленные им карандашом. Поправки, внесенные Поповым на листах рукописи (также карандашом) имеют различный характер. В одних случаях они вызваны желанием облегчить работу наборщика при чтении неразборчивого почерка переписчика, или развернуть многочисленные сокращения слов, встречающиеся в копии. В других же случаях Попов, внося свои поправки не только орфографического, но и лексикологического характера, руководился желанием «исправить» текст Толстого, согласно своему вкусу и пониманию. Помимо того, что он систематически зачеркивал характерное правописание Толстого в слове: «ежели» и заменял его более обычным — если, Попов внес в текст «Ясной поляны» и в корректурные гранки следующие отдельные поправки, которые мы устраняем из настоящего издания, на основании рукописных данных:

Стр. 333, строка 6 сн.: *вместо:* что сказать, *в «Ясной поляне»:* как сказать,

Стр. 334, строка 11 св. *вместо:* уведет *в «Ясной поляне»:* ведет

Стр. 334, строка 20 св. *вместо:* расплožение *в «Ясной поляне»:* размножение

Стр. 334, строка 20 св. *слова:* бордели *в «Ясной поляне»: нет.*

Стр. 338, строка 6 сн. *вместо:* караула *в «Ясной поляне»:* надзора

Стр. 349, строка 4 св.: *вместо:* сидят по лавкам, *в «Ясной поляне»:* сидят на лавках,

---

[1] В АТБ сохранились и письма Страхова к С. А. Толстой, причем в письмах его от 21 августа и от 14 октября 1886 г. говорится об участии Страхова в чтении корректур для 5-го издания (1886 г.).

Стр. 447, строка 14 сн. *вместо:* князек *в корректуре Попова:* конек

Стр. 448, строка 10 св. *вместо:* деньгами, *в корректуре:* на деньги,

Стр. 449, строка 8 св. *вместо:* возбуждает нас *в корректуре:* возбуждает в нас

Стр. 449, строка 22 св. *вместо:* 10 р. *в корректуре:* втрое

Стр. 449, строка 14 сн. *вместо:* параходов *в корректуре:* параходства

Стр. 450, строка 19 св. *вместо:* нешто *в корректуре:* разве

Только в одном случае мы сочли нужным оставить в тексте поправку Попова, в виду того, что она необходима для связи всей фразы; поправку эту мы включили в прямые скобки.

Стр. 446, строка 5 сн. Что-ж делать? [скажет], пожимая плечами...

Кроме того, в некоторых необходимых случаях мы восстанавливаем по рукописи слова, по недосмотру пропущенные в тексте «Ясной поляны».

Стр. 331, строка 4 сверху: *вместо:* определить этот критериум *в «Ясной поляне»:* определить критериум

Стр. 349, строка 10 сверху: *вместо:* он бы потрудился *в «Ясной поляне»:* он потрудился

Наконец, мы внесли в текст настоящего издания все сохранившиеся в корректурных гранках места, исключенные из печатного текста в силу цензурных условий того времени.

Стр. 337, строка 19 сн. *слова:* Правительство, *в «Я. п.» нет.*

Стр. 337, строка 10 сн. *слов:* чиновники-писцы *кончая:* пар, электричество *в «Я. п.» нет.*

Стр. 338, строка 4 св. *слова:* несправедливо *в «Я. п.» нет.*

Стр. 338, строка 6 св. *слов:* Все мысли *кончая:* эксплоатировать народ *в «Я. п.» нет.*

Стр. 338, строка 10 св. *слов:* или мысль в том, *кончая:* столько-то солдат *в «Я. п.» нет.*

Стр. 341, строка 6 сн. *слов:* Я желал бы спросить *кончая:* совершенно очевидна *в «Я. п.» нет.*

Стр. 342, строка 6 сн. *слов:* Рассуждая об этом *кончая:* благосостояния народа *в «Я. п.» нет.*

Стр. 344, стр. 15 сн. *слов:* в равномерном распределении земель *в «Я. п.» нет.*

Стр. 344, строка 15 св. *слов:* они уничтожают коннозаводство *в «Я. п.» нет.*

Те же пропуски цензурного характера, от которых не сохранилось корректурных гранок, мы печатаем в отделе рукописных вариантов, означая их в соответствующих местах звездочкой.

Помимо всего указанного в текст настоящего издания введены некоторые отмены, сравнительно с текстом «Ясной поляны»; эти отмены вызваны или явными описками переписчиков, не замеченными автором и вошедшими в печатный текст статьи, или же требованиями логической или грамматической связи; отмены эти следующие:

Стр. 331, строка 2 сверху: *вместо слов:* поверять и понять *в «Ясной поляне», в изд. 1873 г и след. годов:* поверять и не понять. *В рукописи этих слов вовсе нет. Печатаем по конъектуре посмертного издания 1911 г.*

Стр. 337, строка 4 снизу: *вместо слов:* мысль с быстротою молнии *в рукописи Б, в «Ясной поляне» и в изд. 1864 и 1873 гг.:* мысль с быстротою мысли — *явная описка переписчика, не замеченная автором, вошедшая во все печатные издания его сочинений и впервые исправленная только в изд. 1914 г.*

Стр. 342, строка 7 снизу: *вместо слов:* Пар, железные дороги, *в «Ясной поляне», в изд. 1873 г. и рукописи Б (копия переписчика):* Пар железной дороги, *Печатаем по конъектуре изд. 1886 г.*

Стр. 171, строка 8 сверху: *вместо слов:* из них *в «Ясной поляне», и в изд. 1873 г.:* из нее *В рукописи этих слов нет. Печатаем по изд. 1886 г.*

Стр. 172, строка 16 снизу: *вместо:* расточаема: *в «Ясной поляне» и изд. 1873 г.:* различаема *В рукописи этой фразы нет. Печатаем по изд. 1886 г.*

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 325, строка 3 сверху: Евгений Львович Марков (1835—1903), получил образование на естественно-историческом отделении Харьковского университета и готовился к магистерскому экзамену по избранной им специальности; но затем, под влиянием педагога И. Ф. Гаярина, директора Тульской мужской гимназии, сумевшего привлечь к педагогической работе ряд способных молодых людей и внести новые, живые начала в школьное дело, увлекся педагогикой и поступил в Тульскую гимназию в качестве преподавателя, а затем был назначен директором Симферопольской гимназии. Но при новом министре народного просвещения гр. Д. А. Толстом Марков оставил педагогическую службу и поселился в своем имении Курской губернии, где отдался общественной деятельности, в качестве председателя земской управы Щигровского уезда. Вместе с тем он много работал в литературе в качестве романиста, публициста и критика. Ему принадлежат романы: «Черноземные поля» и «У берега моря», автобиографические очерки: «Барчуки» и «Учебные годы барчука»; путевые записки: «Очерки Крыма», «Очерки Кавказа», «Путешествие на Восток»; критические этюды о Тургеневе, Некрасове, Островском и др. писателях. Сборник статей Маркова издан в двух томах: том I: «Публицистика и критика»; том II: «Путешествия и педагогия» (СПб., 1877); во 2-м томе помещена его статья: «Теория и практика яснополянской школы» (стр. 337—389). О своем знакомстве с Толстым Марков писал в 1900 г. в своей статье «Живая душа в школе»: «Мне посчастливилось вести знакомство с Львом Николаевичем в самый мужественный расцвет его колоссального таланта, видеть его в его ежедневном быту, и учителем, и пасечником, и охотником, и семьянином, и художником. Я слушал его мастерское чтение еще в рукописях и «Казаков» и «1805 год», послуживших основою «Войны и мира»; я проводил с ним чудные вечера на тяге вальдшнепов; охотился с ним на волков и зайцев; наслаждался его своеобразными опытами старинной классической музыки. Я был свидетелем и первых дней семейной жизни Льва Николаевича... Могу сказать, что годы моего знакомства с ним были одними из плодотворнейших лет моей жизни: я никогда, ни прежде, ни после, не встречал человека, который бы был способен так могуче зажигать

в другом человеке внутренний пламень его духа. От духовного соприкосновения с ним точно влетали в меня, в самую глубь души моей, какие-то невидимые электрические искры, порождавшие во мне целые потоки мыслей, намерений, решений...» [1] О дружеских отношениях Маркова с Толстым и его семьей свидетельствует, между прочим, и то, что именно к нему обратились за помощью сестра и тетка Толстого, когда в его отсутствие, в июле 1862 г. в Ясной поляне был произведен жандармами и полицией подробный обыск, при котором, по анонимному доносу, искали типографский станок и прокламации; некоторые сведения об этом обыске сообщает Марков в вышеприведенной статье. [2] В АТБ сохранились два письма Маркова к Толстому — от 15 июня 1862 г. и от 11 апреля 1866 г.

Стр. 329, строка 14 снизу: Схоластики — представители средне-вековой философии (IX—XV вв.), основанной на формально-логическом методе мышления и стремившейся сочетать древне-греческую философию Платона и Аристотеля с христианскими догматами и учениями богословов.

Стр. 329, строка 6 снизу: Лютер неоднократно упоминается в педагогических статьях Толстого. Это объясняется тем, что Лютер был не только религиозным реформатором, но и оказал большое влияние на умственную жизнь Германии, как писатель и государственный деятель. Его считают одним из основателей немецкого литературного языка (перевод Библии) и немецкой народной школы. Толстой, во время своего второго заграничного путешествия, будучи в Германии, повидимому, ближе познакомился и заинтересовался Лютером и его деятельностью. 1 августа 1860 г. (н. с.) он кратко отметил в Дневнике: «Лютер велик». Через день, 3 августа такая же запись: «Лютер реформатор в религии — к источникам». В яснополянской библиотеке сохранилась книга Мейрера о жизни Лютера (M. Meurer, Luthers Leben für christliche Leser aus den Quellen erzählt. Dresden, 1850), с отметками Толстого. Возможно, что этой именно книгой пользовался Толстой при исправлении статьи Е. А. Берс о Лютере, помещенной в сентябрьской книжке «Ясной поляны» 1862 г. В АТБ сохранилась рукопись этой статьи, заключающая в себе довольно значительные поправки и дополнения, внесенные рукою Толстого.

Стр. 329, строка 20 сверху: «Версальский склад жизни». Версаль — дворец короля Людовика XIV, построенный в 1661—1672 гг. и отличавшийся своим богатством и пышностью; такою же пышностью был окружен и двор короля Людовика XIV, который послужил образцом для других европейских дворов того времени; за ними тянулась и окружающая их аристократия и богатое дворянство.

Стр. 329, строка 16 снизу: Карл Моор — главное действующее лицо юношеской трагедии Шиллера «Разбойники» (1781), проникнутой революционным настроением, в котором отразились идеи Руссо о свободе и равенстве. Карл Моор — юноша, натура смелая и благородная, но страстная и увлекающаяся. Оскорбленный в своих чувствах и надеждах, благодаря коварству и обману своего младшего брата, он решает уйти из

[1] «Вестник Европы», 1900, февраль, стр. 582—583.
[2] Там же, стр. 585.

современного гражданского общества, в котором господствует зло, неправда и угнетение, и становится атаманом разбойников, для того чтобы отомстить этому жестокому и развратному обществу, — и погибает в этой трагической и неравной борьбе. По собственному признанию Толстого, «Разбойники» Шиллера относятся к числу произведений, оказавших на него в юности «очень большое» влияние (Б,I,стр. 141). Но и впоследствии, в статье «Что такое искусство» (1897—1898 гг.) Толстой в числе немногих названных им произведений «истинного» искусства указал и «Разбойников» Шиллера.

Стр. 331, строка 12 снизу: Trivium, quadrivium — средневековое деление наук, установленное ученым, писателем и государственным деятелем Кассиодором (480—565) при остготском короле Теодорихе. Trivium («три пути») обнимало три искусства («artes»): грамматику, реторику и диалектику; quadrivium («четыре пути») обнимало четыре «науки» («scientiae reales»): арифметику, геометрию, музыку и астрономию. Эти «пути» знания считались необходимыми прежде всего для обучения клириков (священников), так как в средние века все науки носили богословский характер.

Стр. 335, строка 12 снизу: Томас-Бадингтон Маколей (1800—1859) — английский писатель и государственный деятель. Принадлежал к либеральной партии вигов и был одним из наиболее видных ее ораторов. Наиболее крупный научный труд Маколея: «The History of England from the accession of James II» (1848—1859); он имеется в яснополянской библиотеке Толстого. В своей статье Толстой имеет в виду третью главу I-го тома «Истории Англии», где Маколей подробно говорит о прогрессе английской жизни, сравнительно с эпохой Стюартов (1685 г.). В записи Дневника от 3 марта 1858 г. Толстой пишет: «Прочел 1-й том Маколея, Он Bur. . .» —27—30 апреля: «Читал эти дни Маколея и газеты».

Стр. 335, строка 7 снизу: Томас-Роберт Мальтус (1766—1834) — английский экономист. Наиболее прославился как автор «Опыта о народонаселении» («Essay of the principle of Population», 1798 г.), в котором доказывал, что народонаселение имеет тенденцию возрастать в геометрической прогрессии, а средства к существованию могут увеличиваться только в арифметической прогрессии, так что население размножается значительно быстрее, чем средства к существованию. Отсюда Мальтус делает вывод, что чрезмерное размножение населения неизбежно вызывает в стране голод, бедность и разные пороки, а эти явления, в свою очередь, должны до известной степени ослабить быстроту роста населения. Теория Мальтуса вызвала резкую критику Карла Маркса, который видел главную причину нищеты и разврата в несправедливости социальных условий. Толстой также выступал против взглядов Мальтуса в статье: «Так что же нам делать?»

Стр. 347, строка 19 снизу: Генри-Томас Бокль (1821—1862) — английский историк, автор книги: «History of civilisation of England» (1858—1861). Бокль поставил себе целью изучить общие законы развития человеческого рода и внести новые научные методы в разработку истории. В русском переводе она впервые была напечатана (в отрывках) в «Отечественных записках» 1860—1862 гг. В полном виде, со всеми примечаниями,

она появилась в 1862 г.: Бокль, «История цивилизации в Англии». Том I—II. Перевод А. Н. Буйницкого и Ф. Н. Ненарокомова. (Ценз. разр. СПб., 5 апреля 1862 г.). Толстой читал книгу Бокля именно в этом переводе, не сохранившемся однако в библиотеке Ясной поляны. Несколько позднее, в 1863 г. книга Бокля была напечатана в переводе К. Н. Бестужева-Рюмина, в издании Н. Тиблена (также со всеми примечаниями). Вообще имя Бокля пользовалось большой популярностью в кругу русской интеллигенции 1860—1880 годов, а его книга имела большое распространение среди радикальной молодежи того времени.

Стр. 342, строка 16 сверху: Оттон I — сын короля Людовика I Баварского. В 1832 г. был избран, по желанию европейских держав, королем греческим, но не сумел приобрести никакой популярности среди населения. В октябре 1862 г. группа недовольных офицеров провозгласила его низложенным с престола, и он принужден был на английском корабле уехать из Греции.

Стр. 345, строка 15 снизу: Лорд Генри-Джон-Темпль Пальмерстон (1784—1865) — английский государственный деятель, занимавший много лет пост министра иностранных дел и премьер-министра. В области иностранной политики Пальмерстон постоянно поддерживал Турцию и враждебно относился к России; большую роль сыграл он для дипломатической подготовки коалиции держав, направленной против России и приведшей к войне; поэтому в начале кампании у нас по рукам ходили патриотические стишки, в которых «воевода Пальмерстон — поражает Русь на карте — указательным перстом». Во время своего второго заграничного путешествия Толстой почти целый месяц (февраль — март 1861 г.) прожил в Лондоне и между прочим побывал в парламенте и слышал там, как члены оппозиции громили министерство, а министр-президент Пальмерстон сидел, покрывшись шляпой, а потом в трехчасовой речи отвечал на все пункты противника. Значительно позднее, в августе 1875 г., Толстой, в письме к Фету также вспоминает о своем посещении английского парламента и о слушанных им речах, от которых ему «скучно и ничтожно было».

Стр. 341, строка 5 сверху: Владимир Иванович Даль (1801—1872) — лексикограф и писатель. В качестве военного врача Далю приходилось много путешествовать по России, благодаря чему он собрал громадный материал для изучения русского языка и речи, который он использовал впоследствии в своих ценных трудах: «Толковый словарь живого великорусского языка» (1861—1868) и «Пословицы русского народа» (1862). Кроме того под именем Казака Луганского Даль написал много бытовых рассказов и очерков, в которые вошли собранные им этнографические материалы из народной жизни. Белинский высоко ценил эти писания Даля. Вообще, Даль считался большим знатоком народного быта, и сам он относился к простому народу с большим сочувствием, хотя и нисколько не идеализировал его. В 1856 г. он написал в славянофильской «Русской беседе» статью: «Письмо к издателю А. И. Кошелеву», в которой критически отнесся к возникшему в это время в интеллигентных кругах вопросу о необходимости развития грамотности среди крестьян и усмотрел в этом деле лишь одно либеральное увлечение. «Некоторые из образователей

наших ввели в обычай кричать и вопить о грамоте для народа и требовать наперед всего, во что бы то ни стало, одного этого; указывая на грамотность других, просвещенных народов, они без умолку приговаривают: просвещение, просвещение. Но разве *просвещение* и *грамотность* одно и то же? Грамотность только *средство*, которое можно употреблять и на пользу просвещения, и на противное тому — на затемнение. Можно просветить человека в значительной степени без грамоты, и может он с грамотой оставаться самым непросвещенным невеждой, да сверх того и негодяем... Грамотность, сама по себе, ничему не вразумит крестьянина; она скорее собьет его с толку. Перо легче сохи; вкусивший без толку грамоты норовит в указчики, а не в рабочие, норовит в ходоки, мироеды, а не в пахари; он склоняется не к труду, а к тунеядству».[1] Критическое отношение Даля к вопросу народной грамотности вызвало против него резкие нападки в печати; так, напр., в «Современнике», наиболее распространенном и влиятельном журнале того времени, была напечатана полемическая статья Е. П. Карновича: «Нужно ли распространение грамотности в русском народе?» («Современник» 1857, № 10), на которую Даль возражал в «С.Петербургских ведомостях» (1857, № 245); на эти возражения Даля Карнович отвечал в еще более резкой форме в 12-й книге «Современника» 1857 г. К этим нападкам на Даля примкнули и другие журналисты либерального направления, и таким образом возникла целая полемика, о которой и упоминает Толстой в своей статье.

Стр. 442, строка 12 сн. Педагогический журнал «Воспитание» издавался в 1860—1863 гг. педагогом А. А. Чумиковым. В 12-й книжке этого журнала за 1862 г. была напечатана за подписью: «Э — г — м — т», статья: «Педагогические парадоксы», в которой анонимный рецензент подвергает резкой критике статью Толстого «Воспитание и образование» и вообще все его педагогические взгляды. Рецензент особенно нападает на отрицательное отношение Толстого к современной европейской педагогике, на его «легкомысленные отзывы о науке и ее представителях» и иронически называет его «педагогом-реформатором», «яснополянским мыслителем», «незрелым нововводителем, желающим переделать всё по своему», действующим «подобно малым детям, ломающим игрушки единственно с целью посмотреть, что выйдет из этой ломки», «сектатором, нашептывающим обольстительные речи» и оказывающим пагубное влияние «на колеблющиеся слои нашего общества, которые с радостью прислушиваются к разрушительным ударам яснополянской лжепедагогики». «Расписание уроков, дисциплина в классе, методы обучения, нравственное воспитание и т. д. — всё это пустые, ни к чему не ведущие выдумки немцев, говорит он, — бросьте их. И люди без убеждений, люди не любящие серьезного труда (всё это они показали в воскресных школах) с радостью спешат под знамена Ясной поляны». «Вот куда парадоксомания увлекла уже не ясную, а сильно помраченную Поляну».

Стр. 445, строка 10 сн. Вильгельм Генрих Риль (Riehl, 1823—1897) — писатель, публицист и этнограф, профессор государственного права и истории Мюнхенского университета. Главный труд Риля — четырехтом-

---

[1] «Русская беседа», 1856, III, смесь, стр. 1—16.

ное исследование: «Naturgeschichte des Volkes, als Grundlage einer deutschen Sozialpolitik» («Естественная история народа, как основа немецкой социальной политики», 1853—1869). Первый том его под заглавием «Land und Leute» («Земля и люди») изображает общие характеристические черты разных местностей Германии, картины географических и этнографических условий народной жизни. Эта книга сразу создала Рилю широкую известность в немецком обществе и вместе с тем привлекла к себе внимание в некоторых кругах русской интеллигенции. Русский экономист В. П. Безобразов посвятил книге Риля большую и сочувственную статью в «Русском вестнике» 1857 г. под заглавием «Материалы для физиологии общества». Он следующим образом характеризует Риля и его сочинение: «Это живой *материал народной жизни*, изученный труженически, в самых сокровенных его частях, не в книгах, а на самой природе, не только с терпением германского ученого, но и со всем жаром, со всею чуткостью любви к народу. И на этом пути изучения того, что есть и чего нет в народе, в этой нелицемерной любви к нему, Риль по необходимости сталкивается со всеми струями политических воззрений; можно сказать, что он всем этим воззрениям, самым противоположным и самым крайним, одинаково близок и от всех одинаково далек. Доказательство этому служит чрезвычайная популярность, которою пользуется сочинение Риля в Германии, во всех без изъятия общественных кругах, во всех без изъятия партиях... Во всем сочинении — совершенное отсутствие строгой теории и системы. В своем содержании оно развивается без всякого предназначенного плана, беспрестанно увлекаясь то в ту, то в другую сторону, то по тому, то по другому изгибу народной жизни и мысли...» [1] Сам Риль в первом издании своей книги характеризует свой взгляд на нее следующим образом: «При естественно-историческом исследовании наших общественных обстоятельств, я не отправлялся ни от какой наперед поставленной политической точки зрения. Только из всех собственных моих наблюдений возник тот общественно-политический консерватизм, который сделался твердою опорой для всей моей практической жизни. Сперва я был странником-пешеходом и уже потом сделался писателем. Если есть что-нибудь нового и оригинального в моем понимании общественной и государственной жизни, то я обязан этим только указанному обстоятельству».

Две первые главы книги Риля: «Feld und Wald» («Поле и лес») и «Wege und Stege» («Дороги и тропинки») посвящены деревне и деревенскому населению, в котором лучше сохранились, по мнению автора, органические черты национального характера, и в котором больше физических и моральных сил, чем у городских жителей. В третьей же главе: «Stadt und Land» Риль характеризует противоположность города и деревни; согласно его взглядам, город, городские классы населения представляют собою элементы общественного движения, изменения, прогресса, в то время как деревня, земледельческое население является консервативным, охранительным элементом общества, создающим устойчивость всей национальной жизни. Рост городской жизни, в особенности

[1] «Русский вестник», 1857, декабрь, стр. 643—720.

при развитии новых способов сообщения (шоссе, железные дороги, пароходы), порождающих усиление централизации, приводит к гегемонии больших городов, которые придают всей жизни страны космополитический характер. Поэтому Риль относится к большим городам весьма отрицательно, — так напр., Париж он называет «вечно гноящимся нарывом Франции». Он считает современную общественную жизнь ложной и искусственной, приводящей всю нацию к разложению и вырождению; поэтому, по его мнению, современное общество нуждается в пересоздании и освежении, а это возможно только на почве тех органических начал, которые еще сохранились в жизни и быте (Sitte) простого, земледельческого народа. — Толстой познакомился со взглядами Риля, вероятно, из указанной выше статьи В. П. Безобразова и из первого «Исторического письма» С. М. Соловьева («Русский вестник» 1858, март, кн. 1), посвященного критике Риля. Вообще, в конце 1850-х годов Рилем заинтересовались и в России, в особенности в кругу славянофилов, находивших в своеобразном народничестве Риля отголосок своих собственных взглядов; с сочувствием писали о нем, как о своем единомышленнике, Хомяков, Аксаков и Самарин в «Русской беседе». Толстой получал в Ясной поляне как славянофильскую «Русскую беседу», так и либеральный «Русский вестник», [1] и из статей этих журналов мог получить представление о Риле и о его писаниях. С сочинениями же самого Риля Толстой познакомился, повидимому, только во время своего второго заграничного путешествия, в 1860—1861 гг., в Германии, где он входил в соприкосновение с некоторыми немецкими писателями (Юлий Фрёбель, Бертольд Ауэрбах), с которыми и беседовал о современной жизни и литературе; по мнению П. И. Бирюкова, именно Фрёбель и натолкнул Толстого на ближайшее знакомство с сочинениями Риля. [2] О Риле и о его книгах Толстой упоминает в Дневнике в ряде записей, причем отзывы его носят двойственный характер: так, в записи от 3 августа 1860 г. Толстой очень высоко оценивает Риля как реформатора в области политики, сопоставляя его с Лютером — реформатором в религии и Бэконом — реформатором в естествознании; но в той же записи, несколько ниже он пишет о нем: «Рилъ — болтун. Искусство не может ничего дать, когда сознательно». Повидимому Риль всё-таки настолько интересовал Толстого, что он продолжал чтение его произведений, судя по записям его Дневника: 4 августа: «Риля читал и Герцена...» 6 августа: «Читал Риля Kulturgeschichte. [3] Каламбур ученый преобладает. Он забывает Искусство. Volkskunde [4] состоит из множества отдельных наук. А искусство помощник, но самостоятельный. Риль же не художник и хочет сделать из своей Volkskunde мешанину искусства и науки». 7 августа: «Немного успел почитать Риля о календарях. Он прав: о органическом значении народных старых календарей и вообще народной из народа литературы». 24 августа: «Читал Риля. Консерватизм невозможен. Нужны более общие идеи, чем идеи организмов государства—

---

[1] Разрозненные томы этих журналов за 1856—1859 гг. сохранились в яснополянской библиотеке.

[2] Б,1, стр. 369.

[3] [История культуры.] Толстой однако не совсем точно цитирует заглавие книги Риля: «Kulturstudien aus drei Jahrhunderten» «1859».

[4] [Народоведение]

идеи поэзии, и ее не уловишь; в Америке и в образующейся новой Европе». Кроме этих отмеченных нами записей Дневника, мы находим также и в записной книжке Толстого следующую заметку, относящуюся к Рилю: «24 августа 1860. В Америке распалось семейство, дом, говорит Риль. Да почему семейство, дом, есть единственно-возможная социальная единица? Так складываются новые. Какие? Бог знает. И мы на пути. Ворочаться или идти вперед? Сзади известное, но прожитое. Впереди неизвестное, но новое. — Связи семьи, дома и общины были обаяния, т. е. люди охотно жертвовали собой для семьи, дома, общины (Риль), но законы, основанные на обычаях, доказали бы, что лица уже не хотят жертвовать, а хотят пользоваться правами, поэтому-то законы невозможны». Наконец уже после своего возвращения в Россию Толстой, после беседы с И. С. Аксаковым, упоминает о Риле в записи от 15—27 апреля 1861 г.: «Аксаков умен как Риль». В яснополянской библиотеке Толстого сохранился только 3-й том «Естественной истории народа» — «Die Familie» («Семья», 1858 г.).

Стр. 451, строка 8 сн. «Положение о крестьянах, вышедших из крепостной зависимости» было издано вместе с манифестом Александра II 19 февраля 1861 г. об освобождении крестьян. В начале мая 1861 г. Толстой был назначен мировым посредником Крапивенского уезда, и ему пришлось самому вводить в действие это «Положение» и разъяснять крестьянам их права и обязанности, в связи с вопросом о размежевании их земельных угодий с помещиками. 6 мая он отмечает в Дневнике: «Завтра с утра Поликушка и читать положение». 7 мая: «С мужиками почитал положение». 9 мая: «Совещание с мужиками».

ОПИСАНИЕ РУКОПИСЕЙ СТАТЬИ «ПРОГРЕСС И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ».

К статье «Прогресс и определение образования» относятся три рукописи, из коих одна — автограф Толстого, а две другие представляют собою копии, сделанные рукою переписчиков, с небольшими поправками и дополнениями автора; кроме того к этим рукописям относятся и несколько корректурных гранок, с которых печатался текст статьи в журнале «Ясная поляна».

1) Рукопись *А* — копия, писанная рукой А. П. Сердобольского, которым написана также бóльшая часть статьи «Об общественной деятельности на поприще народного образования» (см. стр. 565). Всего в рукописи 7 листов писчей бумаги in F° (3 двойных листа и 1 ординарный); бумага серая, плохого качества, с клеймом Тальской фабрики. Почерк довольно крупный, разборчивый и красивый. Текст писан на обеих сторонах листа. С правой внешней стороны листа оставлены довольно большие поля (ок. $^1/_3$ страницы). Пагинация (от 1 до 7) — с верхней стороны полей. На некоторых листах имеются небольшие поправки, сделанные рукою автора, а на полях поставлены отметки (карандашом — повидимому, В. М. Поповым) с знаком вопроса. На последнем листе рукописи, после слов (рукою переписчика): «на которых строится исторический взгляд» на обороте страницы (л. 7 об.) автор занес, очевидно

для памяти, несколько фраз, не связанных непосредственно с предыдущим текстом:

Мы сказали: потребность однаго учить, а другаго учиться имѣетъ своимъ основанiемъ вложенную въ человѣка потребность къ равенству. Г-нъ Марковъ говоритъ: потребность образовываться имѣетъ своимъ основанiемъ потребность къ образованiю — прогрессъ.

Не въ одномъ этомъ случаѣ разногласiя, но въ миллiонахъ случаевъ, споровъ, столкновенiй слово прогрессъ играетъ въ наше время и въ нашемъ обществѣ эту странную, ничѣмъ не объяснимую роль Божества, вѣрованiя, уничтожающаго своимъ появленiемъ всѣ вопросы, сомнѣнiя, домогательства. Прогрессъ — и все сказано, все ясно. —

Заглавие: «Прогрессъ (отвѣтъ Г-ну Маркову) Р. В.» внесено в копию самим автором. *Начало:* «Главные пункты разногласiя г. Маркова», с него начинается печатный текст статьи Толстого; пропуски и изменения, сделанные автором в печатном тексте, сравнительно с рукописью, указаны выше (см. стр. 580). *Конец:* строится историческiй взглядъ.

2) Рукопись *Б* — копия, писанная, вероятно, одним из учителей Яснополянской школы. Всего в рукописи 36 листов писчей бумаги, разных фабрик: 1) белая, довольно плотная бумага фабрики Новикова; 2) бумага менее плотная, фабрики Райнера; 3) такая же, но без клейма. Почерк очень крупный, размашистый, но довольно разборчивый, хотя переписчик для некоторых букв употреблял необычные очертания. Между строками текста значительные промежутки. Чернила рыжеватые. С правой внешней стороны листа оставлены небольшие поля. Пагинация листов идет с правой стороны полей, от 1 до 36, причем после л. 24 следующие по порядку лл. 25—26 были изъяты и перенесены на конец текста, вследствие чего изменилась и вся дальнейшая пагинация рукописи. *Начало:* Г. Марковъ говоритъ: *конец:* существовать безъ народа. —

На некоторых листах встречаются небольшие поправки и дополнения, сделанные рукой Толстого (чернилами и карандашом); кроме того на полях имеются карандашные отметки с знаком вопроса. Вообще, общий вид копии производит впечатление, будто переписчик очень торопился в своей работе: в тексте встречаются описки и пропуски, а многие слова вовсе не дописаны; эти описки и пропуски переписчика, а также и его орфографические ошибки исправлены карандашом, повидимому, Поповым.

Последние листы рукописи (лл. 35—36) сильно помяты; нижняя часть л. 35 небрежно оторвана, вследствие чего текст значительно пострадал; кроме того на этом же листе Толстой написал крупными буквами поперек текста несколько строк:

Почему несчастная Индiя..... то оставилъ памятникъ..... [*несколько слов оторваны*] и исторiя

Пропущенные слова относятся к фразе, часть которой вырвана. На обороте же л. 36, на полях и внизу текста, Толстой написал несколько фраз,

им же затем зачеркнутых; первое слово этой фразы замарано чернилами и потому читается предположительно.

Прогрессъ дуренъ но онъ не удержимъ. Зачѣмъ намъ бѣжать за нимъ, зачѣмъ намъ думать по пути экономистовъ, что это вернется и придетъ. Прогрессъ законенъ и пойдетъ. Вырабатываются средства, а намъ не надо упускать цѣли. Зачѣмъ эта школа...

Копия рукописи *Б* вошла в печатный текст статьи «Ясной поляны», с поправками, сделанными, повидимому, В. М. Поповым, и устраненными в настоящем издании (см. выше, стр. 580—581).

В копии имеются, во многих местах, как отдельные фразы, так и целые абзацы и даже страницы, не вошедшие в печатный текст «Ясной поляны». В некоторых случаях, несомненно, эти места были исключены из печатного текста по требованию цензуры (см. выше письмо Пооля от 29 марта 1863 г.) и мы их вносим непосредственно в текст настоящего издания. В других случаях эти места, по тем или другим соображениям, не были внесены в журнальный текст самим автором; в настоящем издании мы включаем их в отдел рукописных вариантов (см. стр. 440—454).

3) Рукопись *В*, автограф Толстого, занимает три листа писчей бумаги, из них—двойной лист (2 полных листа F°) + 1 полулист, согнутый пополам. Двойной лист написан на сероватой довольно плотной бумаге фабрики Никифорова-Новикова; с обоих боков бумага помята. Текст писан на обеих сторонах листа; в нем встречаются помарки и поправки, сделанные рукою автора. Вместо полей с левой стороны листа оставлены небольшие отступы. В начале текста почерк довольно мелкий и сжатый; дальше он становится более крупным и размашистым. *Начало:* «Недавно мы прочл исторію цивилизацiи...»; *конец:* «...имеющая своимъ основанiемъ потребность равенства». В середине первой страницы текста, после слов: «только какъ вѣрованiе» карандашом поставлена пометка (крестик), относящаяся к вставке, внесенной автором на полулисте писчей бумаги, сложенной пополам; текст вставки занимает только первую страницу, *от слов:* «И поэтому не удовлетворяемся» *кончая словами:* «ищу основанія общечеловѣческаго воспитанія».

Рукопись вложена в двойной лист сероватой писчей бумаги, сильно измятой и пожухлой от времени. На обложке старательным почерком вписано: «№ XXIV. Отрывки 1856 года»; ниже, в середине страницы, крупнее: «0.66». Эти отметки внесены, вероятно, кем-то из яснополянских переписчиков Толстого при составления списка его рукописей; такие отметки встречаются неоднократно: см. напр., «Отрывок фантастического рассказа» (том 5, стр. 315). В верху обложки, рукою Толстого, очень выцветшими зелеными чернилами написано:

⟨Я поѣхалъ въ Правлен⟩
Старосты стояли вмѣстѣ, Старшина въ сторонѣ постороннимъ лицомъ. Я попросилъ ихъ сѣсть, говоря что обсуждать намъ придется долго. Одинъ изъ старостъ

Судя по содержанию, этот отрывок относится, вероятно, ко времени деятельности Толстого в качестве мирового посредника в 1861—1862 гг., когда ему постоянно приходилось беседовать с крестьянами.

Словами: основанием потребность к равенству *кончается текст ркп. В (л. 2 об.); продолжение его среди рукописей Толстовского архива не сохранилось.*

4) Корректурные гранки, с которых набирался текст статьи Толстого для журнала «Ясная поляна». Всего сохранилось 12 гранок (№№ 5, 5-bis — 19, 16—19). Бо́льшая часть поправок (на гранках №№ 5—10) сделаны корректором, но на гранках №№ 9—11, 16—19 есть несколько небольших поправок, вписанных на полях рукою Толстого. Кроме того к гранке № 5 bis имеется второй экземпляр корректуры, на который внесены исправления с 1-го экземпляра, сделанные корректором; на этом 2-м экземпляре (№ 5 bis) Толстой начал вносить новые изменения в текст статьи и некоторые вставки на полях корректуры; но эти изменения, очевидно, его не удовлетворили, и он сперва зачеркнул по частям отдельные абзацы, а затем перечеркнул целиком весь текст этой гранки.

Начало гранки № 5: «Г. Марковъ говоритъ»; *конец гранки № 11:* «число грамотныхъ. Не одинъ». *Начало гранки № 16;* «сахаръ. Но новыя потребности»; *конец гранки № 19:* «народъ не хочетъ его». Значительная часть этих гранок не вошла в печатный текст «Ясной поляны»; все эти пропущенные по цензурным и другим соображениям места первоначального текста мы вносим в рукописные варианты статьи Толстого (см. стр. 441).

Все перечисленные рукописи и корректурные гранки хранятся в АТБ *(Папка XIV).*

[РЕДАКЦИОННЫЕ ЗАМЕТКИ И ПРИМЕЧАНИЯ В «ЯСНОЙ ПОЛЯНЕ» И В ПРИЛОЖЕНИИ — «ЯСНАЯ ПОЛЯНА. КНИЖКИ».]

Здесь собраны отдельные редакционные заметки и примечания в начале и конце статей, рассеянные по книжкам журнала и приложений. Пять из них напечатаны за подписью Толстого, четыре — за подписью Ред[акции], остальные — анонимные. Вероятность принадлежности Толстому всех номеров без исключения очень велика, но, при совершенном отсутствии каких-либо показаний и рукописных и типографских материалов, относящихся к данным текстам, нельзя утверждать авторство Толстого безусловно. В редакционных делах и заботах у Толстого был помощник, — не раз им названный и в письмах, и в печати, студент Вас. Мих. Попов. Помогал довольно деятельно и студент-учитель Александр Павл. Сердобольский. Как велико было участие первого в окончательной подготовке рукописного оригинала перед сдачей его в печать, видно хотя бы из комментария ко второй статье из серии «Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь». Быть может, Поповым, по поручению Толстого, сделаны одна-две редакционных заметки из числа анонимных, вроде заметки на 62 стр. февральской книжки или на отдельном листке без пагинации в конце июньской книжки «Ясной поляны». Но, может быть, эти заметки принадлежат и самому Толстому.

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 356, строка 18: Обещанная статья о взглядах народа на книги в журнале не появилась.)

Стр. 356, строка 23: Толстой, исполняя обещание, в особых заметках февральской и мартовской книжек журнала (они перепечатаны выше, см. стр. 357) дал отчет в употреблении пожертвованной тысячи рублей. В Дневнике Гольденвейзера от 12 июля 1906 г. даются некоторые сведения об этом пожертвовании: «Вчера Лев Николаевич рассказывал Д. В. Никитину (по поводу завещания г-жи Архангельской на устройство чего-нибудь для крестьян), что когда он был мировым посредником, он раз поехал в Москву и остановился в гостинице

Шевалье. Там ему принесли от неизвестной дамы тысячу рублей на устройство школы. Лев Николаевич устроил школу (не помню, где именно), которая содержалась на проценты с этих денег. Когда Лев Николаевич бросил посредничество, школу закрыли. Лев Николаевич сказал: «Очевидно, решили: Толстой — либерал, значит, школу надо закрыть. А тысяча рублей куда-то исчезли». [1] К трем редакционным заметкам по поводу этого пожертвования примыкает статья учителя И. И. О[рлова] «Телятинская школа». [2] Содержание статьи — история постепенного распада школы, обусловленного ее бесплатностью. Автор обещал в свое время, зимой, дать отчет о школе, но обещание осталось не исполненным.

Стр. 356, строка 36: Статья принадлежит учителю Митр. Фед. Бутовичу и говорит о Ясенской школе. Учитель, замещавший Бутовича, — Бор. Никол. Головин. О Бутовиче и Головине см. ниже, стр. 506 — 507.

Стр. 360, строка 17. Сведения о Василии Михайловиче Попове, помогавшем Толстому в издании «Ясной поляны», чрезвычайно скудны. Обращение к архиву Московского Университета почти ничего не дало. Надо думать, что помощник Толстого и студент физико-математического факультета Попов Василий (отчество осталось не выясненным) — одно и то же лицо. Студент Попов был стипендиатом Тверского дворянского депутатского собрания. Стипендия, в размере 200 р. в год, высылалась в университет сразу за весь год. В 1860/61 учебном году она была выслана полностью, но в дальнейшем произошла какая-то задержка, вызвавшая переписку, следы которой сохранились в архиве под заглавием: «Дело правления императорского московского университета. 1861. О высланных из Тверского дворянского депутатского собрания деньгах для выдачи на содержание стипендиатам: Василию Попову, Михаилу Гумилину, Петру Барскову и др.».— Очевидно, Попова имел в виду Н. П. Петерсон, когда, не называя имени, писал в своей статье «Из записок бывшего учителя»: «В августе (1862) Лев Николаевич поехал в Москву по делам редакции «Ясная поляна», которой заведовал один студент. Окна квартиры этого студента были вровне с тротуаром. И мне помнятся рассказы, что Лев Николаевич входил к этому студенту для сокращения через окно». [3] Участие Попова в чисто-редакционных делах было, повидимому, очень близким. Об этом говорят его последние, решающие поправки в рукописи второй статьи Толстого об «Ясно-полянской школе за ноябрь и декабрь месяцы», письмо к нему Толстого, наскоро написанное среди текстов той же рукописи (см. стр. 538), записка Попова к Толстому в черновиках статьи «Об общественной деятельности на поприще народного образования». Он ведал, надо думать, и денежными делами журнала. «Будьте благодетель, — писал Толстой А. Е. Берсу 17 марта 1862 г., — дайте Г-ну Попову, моему комиссионеру, денег до 200 р., которые я вам высылаю с сею же почтою. В случае ежели он не возьмет у вас всех денег, оставьте их у себя...» (АТМ)

Стр. 360, строка 30. Под «особенными обстоятельствами» разумеется отъезд Толстого на кумыс в Самарскую губернию в середине мая 1862 г.,

---

[1] А. Б. Гольденвейзер, «Вблизи Толстого», I, М. 1922, стр. 194.

[2] «Ясная поляна», октябрь, стр. 38—53.

[3] «Международный Толстовский альманах», составленный П. А. Сергеенко, изд. «Книга». 1909. стр. 261.

откуда он вернулся лишь в конце июля. Только по возвращении он узнал об обыске в Ясной поляне, происшедшем в его отсутствии 6—7 июня 1862 г. Обыск этот чрезвычайно возмутил его, как это видно из его писем к гр. А. А. Толстой от конца июля и 7 августа 1862 г. [1] и на некоторое время выбил его из колеи работы. Документы, относящиеся к этому обыску, собраны в «Деле (1862 года 1-й экспедиции, № 230) III-го отделения собственной его императорского величества канцелярии о графе Льве Толстом». Под таким официальным заглавием «Дело» было опубликовано в 1906 г. С. Сухониным в июльской книжке журнала «Всемирный вестник» и отдельно. Публикация эта была сделана довольно небрежно. В 1932 г. появилась работа И. В. Ильинского: «Жандармский обыск в Ясной поляне в 1862 году. По архивным и печатным материалам». И. В. Ильинский вновь обследовал по подлиннику «Дело III-го отделения», извлек из Тульского губернского архивного бюро некоторые новые материалы, и кроме того, собрал мемуарную литературу, относящуюся к этому делу. [2]

Стр. 360, строка 25: Анонимная заметка, по всей вероятности, написана А. А. Эрленвейном: из числа студентов, пошедших в учителя Толстовских школ, он один был второкурсником; о нем см. выше, стр. 517. [3]

«Заметка» имеет в виду статью Маркова в № 5 «Русского вестника» за 1862 г. под заглавием: «Теория и практика Яснополянской школы». Педагогические заметки Тульского учителя. «Ясная поляна. Журнал педагогический, издаваемый гр. Л. Н. Толстым. Москва. 1862». Ответ редакции на статью Маркова был дан в декабрьской книжке «Ясной поляны», в статье Толстого, под заглавием: «Прогресс и определение образования. *(Ответ Г-ну Маркову. Русский вестник 1862 г., № 5)*».

Стр. 361, строка 32: Анонимная заметка, составляющая примечание редакции, принадлежит Толстому, который, вероятно, хотел в ней подчеркнуть успехи, достигнутые Эрленвейном в его школьной работе, о которой он говорит в своей статье.

Стр. 362, строка 8: «Независящие обстоятельства», — несомненно, цензурные недоразумения. В чем они состояли для первой книжки приложения, имевшей цензурное разрешение от 25 января 1862 г., мы не знаем. Пелагея Ильинична Юшкова писала Толстому 6 февраля 1862 г.: «Замедля исполнением твоего, мой друг, поручения и полагая, по твоему письму, что ты уже уехал из Москвы, адресую теперь мой ответ в Ясное. Причина замедления была перемена цензора, ректора Вифанской семинарии, прибывшего сюда только на сих днях. Цензором твоей статьи был главный член и секретарь цензурного комитета, коего вот и решение. Мне кажется, если бы ты сам приехал, то не так бы было... Журнал твой по твоему обещанию надеюсь получить и ожидаю с нетерпением». (АТБ) Может быть, П. И. Юшкова имела в виду цензурные препятствия, которые должна была преодолевать январская книжка «Ясной поляны», но допустимо и предпо-

---

[1] ПТ, стр. 162—167.

[2] «Звенья». Сборник материалов и документов по истории литературы, искусства и общественной мысли XIX века. Под ред. Влад. Бонч-Бруевича и А. В. Луначарского. I. «Academia». М. — Л. 1932, стр. 374—412.

[3] См. письмо Б. Н. Чичерина к Толстому от 14 ноября 1861 «Письма Толстого и к Толстому» Юбилейный сборник. Труды Публичной Библиотеки СССР имени В. И. Ленина. Гиз. М. — Л. 1928, стр. 293.

ложение, что в ее письме идет речь и о первой книжке приложения, тем более, что его цензурная дата — 25 января 1862 г. — на неделю позднее соответствующей пометы журнала. Оба цензурные разрешения подписаны Никит. Петров. Гиляровым-Платоновым (1824—1887), профессором Московской духовной академии и членом Московского цензурного комитета с 23 мая 1856 г. до 1863 г.

Стр. 365, строка 14: Напечатанная анонимно статья «Магомет» принадлежит сестре С. А. Толстой, Елиз. Андр. Берс.[1] Толстой 31 августа 1862 г. сделал вставки в работу Е. А. Берс и написал к ней предисловие, что отметил в своем Дневнике. Надо думать, что предисловие Толстого, по теме своей трудное в цензурном отношении, пострадало от цензуры, которая его обрезала. Только этим можно объяснить такую типографскую странность, что страница 8-я, непосредственно предшествующая началу статьи, — пробельная, совершенно чистая.

---

[1] Т. А. Кузминская (рожд. Берс). «Моя жизнь дома и в Ясной поляне. Воспоминания. 1846—1862», стр. 71.

[ПРЕДИСЛОВИЕ К ИСТОРИИ МАТВЕЯ.]

О происхождении повести «Матвей» Толстой говорит, что она представляет собой «устную переделку учениками французской повести «Maurice ou le travail». Имя автора этой повести нигде не указано Толстым. Мы не нашли его и в библиографических справочниках, имеющихся в Государст. библиотеке им. Ленина (Quérard, Brunet и др.). Вероятно, повесть эта была напечатана в каком-нибудь сборнике, попавшем в руки Толстому и заинтересовавшем его своим простым и жизненным содержанием.

Повидимому, Толстой сам пересказывал эту повесть своим яснополянским ученикам, переводя ее изустно с французского текста, а ученики, в свою очередь, сами пересказывали содержание повести, в том виде, в каком они восприняли и удержали в голове, а затем записывали в свои тетрадки. Эти ученические записи были переданы Толстым учителям-студентам, для некоторой литературной обработки, которая, в свою очередь, была просмотрена и исправлена самим Толстым (см. ниже, стр. 630). Таким образом и создалась та переделка истории Матвея, которая вошла в 1-ю книжку «Ясной поляны». Об этом процессе школьного творчества, применявшемся в Яснополянской школе, интересные сведения сообщает А. А. Эрленвейн, в предисловии ко второму изданию этой повести (см. выше стр. 319).

Повесть «Матвей» вызывала большой интерес среди учеников, как это видно из «Дневника яснополянской школы» (см. стр. 456, 459, 461).

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 363, строка 29: Александр Дюма (1803 — 1870) — французский романист. Из огромного числа его произведений наибольшей популярностью пользовались авантюрные романы: «Три мушкетера», «Виконт де Бражелон», «Граф Монте-Кристо», «Королева Марго». Они неоднократно издавались в русских переводах и пользовались большой популярностью среди публики.

Стр. 363, строка 29: Чети-Минея, правильнее: Четьи-Минеи — рассказы о жизни «святых», собранные по месяцам для ежедневного чтения (Четьи—от слова «четь» — читать; Минеи — от греческого слова men —

месяц). В русском языке существуют «Великие Четьи-Минеи» митрополита Макария (1552) и «Малые Четьи-Минеи» митрополита Димитрия Ростовского (1684).

Стр. 363, строка 29: «Потерянный рай» — перевод поэмы английского поэта Джона Мильтона, вышедшей в свет в 1667 г. Первый русский перевод вышел в свет в 1776 г. под заглавием: «Потерянный и приобретенный рай»; существовали и другие переводы (неполные). Поэма Мильтона пользовалась большой популярностью и русские переводы ее долго ходили в рукописных списках.

Стр. 363, строка 30: Путешествие Коробейникова — популярное в древней письменности, а потом в народном чтении «Хождение во святую землю Трифона Коробейникова», московского купца, ездившего в 1593 г. в Палестину. Сохранилось более 200 списков «Хождения» Коробейникова.

Стр. 363, строка 30: Францыль Венциан — «История о храбром гишпанском рыцаре Венециане и прекрасной королевне Ренцывене» часто встречается в сборниках рукописной литературы и в лубочных изданиях.

Стр. 363, строка 30: Еруслан — рукописная и лубочная «История о витязе Еруслане Лазаревиче». В основе ее лежат похождения персидского (иранского) витязя Рустама.

Стр. 363, строка 30: Английский милорд — «Повесть об английском милорде Георге». Списки этой авантюрной повести были очень распространены в народной среде. В конце XVIII в. Матвей Комаров издал ее в своей переработке, под заглавием «Повесть о приключении английского милорда Георга и о бранденбургской маркграфине Фридерике Луизе, с присовокуплением к оной истории бывшего турецкого визиря Марцимириса и сардинской королевы Терезии».

Стр. 364, строка 25: «Гуак, или непреоборимая верность» — авантюрная повесть, выдержавшая много изданий.

ПРОШЕНИЕ МИНИСТРУ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ЕВГР. ПЕТР. КОВАЛЕВСКОМУ И ПРОГРАММА ЖУРНАЛА «ЯСНАЯ ПОЛЯНА».

Мысль об издании педагогического журнала зародилась у Толстого зимою 1860 г. В это время он познакомился с группой передовых и образованных преподавателей Тульской гимназии, в которую входили: директор гимназии И. Ф. Гаярин, Е. Л. Марков, Ю. Ф. Ауэрбах, В. П. Скопин и др. Возможно, что беседы и споры с ними по вопросам народного образования натолкнули Толстого на мысль перенести обсуждение педагогических вопрсов на более широкую арену специального журнала. Для получения разрешения на издание журнала Толстой решил обратиться к лично знакомому ему и уважаемому им Егору Петровичу Ковалевскому, брат которого был в это время министром народного просвещения. 12 марта 1860 г. он писал ему о своем желании основать особое «общество народного образования», в задачи которого должно было входить и издание педагогического журнала. «Позволят или нет, а я хоть один, а всё буду составлять тайное общество народного образования. Нет, без шуток, ежели бы общество оказалось невозможным, то я всё-таки намерен издавать журнал, о котором пишу в проэкте общества. Посондируйте почву и об этом напишите, пожалуйста. Разрешат ли журнал с моим именем как редактора? И как, в какой форме, кому нужно подать об этом, и что такое? Как мне ни нужно теперь быть здесь, я бы приехал в Петербург, ежели для успеха дела мое присутствие могло бы быть необходимо». (Б, I, стр. 219—220.)

Заграничная поездка задержала на целый год дело издания предполагаемого журнала. Для того чтобы ускорить его и получить необходимое разрешение, Толстой из-за границы проехал прямо в Петербург, куда прибыл 13 апреля 1861 г. Судя по записям его Дневника, он на другой же день, 14 апреля, был у Егора Петр. Ковалевского, а 21 апреля был принят министром, которому вручил свое прошение о разрешении ему издавать, под его редакцией, педагогический журнал; прошение помечено предыдущим числом, 20 апреля.

Мы печатаем прошение Толстого по автографу, хранящемуся в Ленинграде в деле Главного управления цензуры, 1861 г. № 176—«По прошению отставного артиллерии поручика, графа Толстого, о разрешении ему

издавать журнал Ясная Поляна. Начато апреля 21 дня 1861 года; оконченно мая 16 дня 1861 года». Текст написан рукою переписчика, а Толстому принадлежит только подпись: «Гр. Левъ Николаевичъ Толстой» и приписка, начиная со слов: «Жительство имѣю...: Крапивенскаго уѣзда Тульской губерніи въ сельцѣ Ясная Поляна».

Как видно из имеющейся на прошении пометке уже 6 мая оно рассматривалось Главным управлением цензуры, которое постановило: «разрешить, если не будет препятствия со стороны 3-го отделения — с цензированием в московском цензурном комитете». Через день, т. е. 8 мая, Главное управление цензуры запросило начальника 3-го отделения, ,,не встречает ли оно препятствий к разрешению отставному артиллерии поручику гр. Л. Н. Толстому издавать журнал «Ясная поляна»''. Третье отделение не замедлило ответить: 11 мая начальник его, князь Долгоруков, известил Главное управление цензуры в отношении за № 752, что с его стороны «препятствий нет». 16 мая Главным управлением цензуры были отправлены два отношения по делу об «Ясной поляне»: одно за № 798 — Толстому, другое за № 799 — Московскому цензурному комитету, с сообщениями о дозволении журнала.

Прошение Толстого было впервые опубликовано В. Е. Евгеньевым-Максимовым в статье «Новые данные о «Ясной поляне» Л. Н. Толстого» («Биржевые ведомости» 1917, № 16078 от 3 февраля). Там же была напечатана и ,,Программа журнала «Ясная поляна»'', впервые опубликованная в «Деле (1862-го года. 1-й экспедиции. № 230) III-го отделения собственной его императорского величества канцелярии. О графе Толстом». («Всемирный вестник» 1906, № 6, стр. 14—15).

ОБ ИЗДАНИИ НОВОГО ЖУРНАЛА.

Первоначальный текст этого объявления, от которого не сохранилось никаких рукописных материалов, был написан Толстым в конце июля 1861 г. М. Н. Катков, стоявший во главе «Русского вестника» и еженедельно прилагавшейся к нему «Современной летописи», писал Толстому 30 июля: «Спешу ответить Вам в двух словах, любезный Граф Лев Николаевич, что поручение Ваше будет в точности исполнено. Я уже отправил Вашу программу в типографию. Она появится в следующем же № *Современной летописи*, если только в здешнем цензурном комитете получена бумага о разрешении предполагаемого Вами издания. С тем вместе будет она оттиснута в особых экземплярах для рассылки при *Московских* и *Петербургских ведомостях*. Сверх того, не потребуется ли еще разослать отдельные оттиски какими-нибудь другими путями? Времени впереди еще довольно...» [1] Действительно, в № 31 «Современной летописи», с цензурной пометой от 2 августа 1861 г., в отделе «Сторонних сообщений», появилось объявление об издании «Ясной поляны». Было ли оно в виде отдельных оттисков разослано при «Московских» и «Петербургских ведомостях»— неизвестно: в доступных нам библиотеках и музейных коллекциях мы такого оттиска не встретили. Объявление было повторено в №№ 32 и 34 «Современной летописи». В этих трех первых публикациях сроком начала выхода журнала было обозначено 1 октября 1861 г.

Когда Толстой убедился, что первая книжка «Ясной поляны» сильно запоздает, он отдал в печать объявление о журнале в несколько измененном виде: в нем время выхода первого номера журнала было отнесено на 1 января 1862 г., а в подстрочном примечании указаны и причины этого запоздания.

В этой второй редакции, как последней, авторизированной Толстым, программа «Ясной поляны» воспроизводится и в настоящем издании.

В «Современной летописи» объявление в измененном виде не появлялось, и мы берем текст его из № 42 Петербургского сатирического журнала «Искра» от 3 ноября 1861 г.

---

[1] По подлиннику, хранящемуся в АТБ.

О ПРЕКРАЩЕНИИ ИЗДАНИЯ ЖУРНАЛА «ЯСНАЯ ПОЛЯНА».

В первой половине октября 1862 г. Толстой в письме к своей свояченице Елиз. Андр. Берс, благодаря ее за присланный для «Ясной поляны» очерк о Лютере, писал: «По правде сказать, журнальчик мой начинает тяготить меня, особенно необходимые условия его: студенты, коректуры et cet...» 18 октября он писал своему брату С. Н. Толстому: «На журнал чуть-чуть тянется подписка, по общему счету, который я сделал на-днях, журнал принесет мне 3000 убытку. К несчастию, получил я на днях две статьи недурные, которые можно напечатать, так что я с небольшим трудом дотяну до 63 года, но подписки на будущий год не делаю и продолжать не буду журнала, а ежели и будут набираться материалы, то буду издавать сборником, просто книжками, без всякого обязательства».

В Дневнике под 15 октября Толстой записал: «журнал решил кончить». Таким образом в середине октября у Толстого созрело решение прекратить издание журнала, который начал тяготить его, и 17 января 1863 г. в «Московских ведомостях» было напечатано об этом анонимное объявление.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ И МАТЕРЬЯЛЫ.

«Педагогические заметки и матерьялы» содержат рассуждения и выводы Толстого, вынесенные им из его работы с яснополянскими школьниками; они имеют в виду интересы и потребности деревенской школы и крестьянских детей.

В конце «Заметок» мы находим сообщение о предполагаемом новом педагогическом журнале, об его объеме, содержании и пр. Точная датировка «Заметок» дает возможность определить время, когда у Толстого возникла мысль об издании специального педагогического журнала.

Судя по внешнему виду и размеру этой работы, к ней относится следующее место из письма Толстого к Т. А. Ергольской от 5 августа 1860 г. из Киссингена: «Я забыл у себя бумаги, мною писанные о школах — это листов 6 серой бумаги во весь лист. Ежели бы было возможно их найти и прислать мне или по почте или через кого-нибудь, отъезжающего за границу».

Рукопись, автограф Толстого, занимает 5 лл. писчей бумаги F°. Бумага с клеймом фабрики Рейнера, сероватая, довольно плотная. Текст писан без полей, на обеих сторонах листа, начиная с л. 2, крупным размашистым почерком. Поправки и вставки, вписанные между строк, немногочисленны. Лл. 1—1 об. и л. 5 об. заняты алгебраическими вычислениями (решение уравнений с одним неизвестным), писанные карандашом крупным почерком, рукою Толстого. Пагинации нет.

Начало: «5 марта. 1860. Педагогические заметки и матерьялы. Наука есть только обобщение...» Конец текста, начиная со слов: «Весь круг наук...» писан другим почерком и другими чернилами и производит впечатление торопливости. Последние фразы незакончены. Всё это заставляет предполагать, что эта часть текста написана отдельно, несколько позднее всего предыдущего.

Рукопись хранится в АТБ *(Папка XIV)*.

Печатается впервые.

[О ЗАДАЧАХ ПЕДАГОГИКИ.]

Отрывок «О задачах педагогики», озаглавленный нами так согласно его содержания, написан Толстым, вероятно, в начале 1860 г., до его заграничной поездки. Толстой, увлекшись школьным делом в Ясной поляне, не ограничился однако узким кругом школьной практики, но заинтересовался и общими вопросами педагогики. Это отразилось и в названном отрывке, задуманном им в широком плане, в виде целого трактата о задачах педагогики, в применении к русской действительности. В сохранившихся набросках Толстой выступает, как педагог-практик, во имя живого дела, во имя свободы образования, против сухих теорий и схематических построений. Мысли, высказанные им в этих беглых заметках, нашли впоследствии более полное выражение в статьях «Ясной поляны».

Отрывок «О задачах педагогики», автограф Толстого, занимает 2 лл. писчей бумаги F°, без фабричного клейма и водяных знаков. Рукопись — в плохой сохранности, местами порвана, помята и чем-то залита. Текст, писанный на обеих сторонах листа, занимает $3^1/_2$ страницы. Чернила рыжеватые. Полей нет, но с левой стороны страниц оставлены небольшие отступы для вставок. Почерк довольно мелкий, особенно во вставках, писанных между строк текста. На л. 1 в конце страницы по тексту написано рукою Толстого: «A son excellence», последние слова повторяются несколько раз.

Заглавия нет. ***Начало:*** «Образование — благо. Образование дается...» *Конец текста*, начиная от слов: «Гл. I. Влияние образования...» написан на обороте л. 2, перевернутом верхом вниз. Последние строки, от слов: «Нап[олеон] III не могъ...» не связаны с предыдущим текстом и, судя по цвету чернил, писаны не одновременно.

Отрывок хранится в АТБ *(Папка XIV)*.

Печатается впервые.

[ЗАМЕЧАНИЯ НА «ПРОЕКТ УСТАВА НИЗШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ».]

Когда в 1858 г. министром народного просвещения был назначен Евграф Петрович Ковалевский, в министерстве начались либеральные веяния, вызвавшие широкие планы реформ в области народного просвещения. В начале 1860 г. в министерстве был разработан «Проект устава низших и средних школ, состоящих в ведении Министерства народного просвещения». [1] Труд этот был в феврале 1860 г. напечатан в Журнале М. Н. П. и предложен на обсуждение советам средних и высших учебных заведений и всем желающим, а ученым обществам проект этот был разослан особо, и им также было предложено высказать на него свои замечания. Наконец, он был переведен на французский и немецкий языки и разослан известным педагогам, ученым и общественным деятелям Западной Европы, с просьбой дать о нем свои заключения. [2]

Толстой заинтересовался этим проектом по отношению к низшей народной школе и составил записку, представляющую собой критический разбор министерского проекта, на основании его собственного опыта в Яснополянской школе. В сжатой и деловой форме Толстой излагает свои мысли о единстве преподавания в народной школе, о повышении квалификации учителей, о значении школ грамотности, о средствах для улучшения положения школ и т. д.

В конце записки Толстой изложил также и свой собственный проект устройства особого общества для содействия делу народного образования. Эта мысль настолько заинтересовала Толстого, что он решил обратиться к брату министра народного просвещения, Егору Петровичу Ковалевскому, чтобы через него добиться осуществления проектированного общества. 12 марта 1860 г. Толстой, сообщая Ковалевскому о своей успешной работе в Ясно-полянской школе, писал: «Чтобы народное образование пошло, нужно, чтобы оно было передано в руки общества. Не стану приводить пример Англии, самой образованной страны, — самая сущность дела говорит за себя... Вопрос может быть только в том, существует ли потребность образовывать и образовываться. Для меня это вопрос решенный. Полгода моей школы породили три таких же в околодке, и везде

[1] «Журнал мин. народ. просвещения», 1860 г., январь, стр. 83—163.

[2] С. В. Рождественский. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. СПб., 1903, стр. 367.

успех был одинаковый. Дело вот в чем: что скажет правительство, ежели ему представить следующий проэкт: «Общество народного образования (или более скромное название) имеет целью распространение образования в народе. Средства Общества будут состоять из взноса членов по 100 или % рублей, из платы учеников (где это возможно), из выручек за издания Общества и из пожертвований».

«Действия Общества будут состоять: 1) В издании журнала, состоящего из отдела собственно педагогического (о законах и способах первоначального преподавания), отдела первоначальных руководств для учителей и чтений для учеников и отдела сведений о действии Общества. 2) В учреждении школ в тех местах, где их нет и где чувствуется в них потребность. 3) В состоянии курса преподавания, в назначении учителей, в надзоре за преподаванием, за хозяйственным учетом, вообще за управлением таких школ. 4) В надзоре за преподаванием в тех школах, где учредители того пожелают».

«До сих пор общество это составляю я один. Но говорю вам без фразы, что, возможно будет или нет такое общество, я положу всё, что могу, и все мои силы на исполнение этой программы.... Я на дурном счету у правительства. От меня это никак не должно идти, а поговорите или составьте из этого записку и покажите Евграфу Петровичу... Ежели бы я знал наверно, что правительство разрешит это общество, то я бы поработал серьезнее над составлением самого проекта и подал бы его от другого лица. Есть в Туле директор гимназии Гаярин (ваш брат его знает), замечательный человек, которому я нонче сказал о моем намерении. Я надеюсь, что он не отказался бы подать от себя» (Б,I, стр. 219—220).

Проект устройства общества не был осуществлен и о нем нет других упоминаний ни в письмах Толстого, ни в его дневнике.

В АТБ имеются две рукописи, относящиеся к замечаниям Толстого на проект нового устава низших учебных заведений *(Папка XIV)*.

Рукопись *А* представляет собой первый набросок предполагаемой статьи, относящейся к этому проекту, и занимает 4 лл. сероватой писчей бумаги F°, с клеймом фабрики Гончарова. Текст писан на обеих сторонах листа и занимает 6 страниц; лл. 4—4 об. чистые. Начало и конец писаны рукою Толстого, а в середине полторы страницы писаны неизвестною рукой, старинным почерком и со многими орфографическими ошибками, — вероятно, под диктовку Толстого. В тексте, между строк, небольшие авторские поправки. Заглавия нет. Полей нет, но с левой стороны страниц оставлены небольшие отступы для вставок. *Начало:* «Проэкт нового устава разделяет все учебные заведения...» *Конец:* «школы эти может заводить всякой».

Рукопись *Б*, автограф Толстого, представляет собой вторую, более полную редакцию статьи о новом уставе низших учебных заведений. Рукопись занимает 4 лл. писчей бумаги F°, такого же качества, как и рукопись *А*. Текст писан на обеих сторонах листа и занимает 8 страниц; л. 4 — чистый. Почерк довольно крупный, особенно начиная с л. 2 об., где он становится всё более размашистым; чувствуется торопливость в работе: много недописанных слов, пропуск букв и т. п. В тексте встречается довольно много авторских поправок. Заглавия нет, но на верху первой стра-

ницы рукою Толстого вписано мелким почерком: «Гр. Льва Николаевича Толстого». Пагинации нет. Полей нет, но вместо них с левой стороны страниц оставлены небольшие отступы для вставок.

Начало: «Проэкт устава разделяет учебные заведения...» Конец недописан и текст обрывается в начале фразы: «...перв. школ. Журна»

В настоящем издании мы печатаем «Замечания на проэкт...» по ркп. Б, как более полной.

Рукописи хранятся в АТБ *(Папка XIV)*.

Печатаются впервые.

СЕЛЬСКОЙ УЧИТЕЛЬ.

Отрывок «Сельской учитель» относится к предполагаемому педагогическому журналу, которому Толстой сначала хотел дать такое заглавие. Он написан, вероятно, в первой половине марта 1860 г., одновременно с предыдущим отрывком, в конце которого также идет речь об издании нового журнала.

Отрывок, автограф Толстого, занимает 2 лл. писчей бумаги F°; бумага сероватая, фабрики Новикова. Текст писан на обеих сторонах листа и заканчивается на половине л. 2; на обороте л. 2 крупным почерком записаны карандашом алгебраические вычисления (решение уравнений с одним неизвестным); такие же вычисления видим мы и в рукописи «Педагогические заметки», что является лишним доказательством того, что оба эти отрывка написаны одновременно.

Почерк довольно мелкий, но разборчивый и тщательный. Поправок мало. Полей нет, но вместо них с левой стороны страниц оставлены небольшие отступы.

Начало: «Сельской Учитель. Назначение журнала не состоит в том...» Текст обрывается в начале новой фравы: «Идеал руководства...»

Рукопись хранится в АТБ *(Папка XVI)*.

Печатается впервые.

[ЗАМЕТКИ ОБ АНГЛИЙСКИХ УЧЕБНЫХ КНИГАХ ДЛЯ ШКОЛ.]

Во время своего второго заграничного путешествия Толстой в марте 1861 года провел три недели в Лондоне. К сожалению, ни в его Дневнике, ни в письмах к друзьям не сохранилось никаких подробностей о его пребывании в Англии, кроме скудных упоминаний о посещении им парламента, Кенсингтонского музея и об общем впечатлении, вынесенном им из его знакомства с английской жизнью. Однако, несомненно, что и в Англии, как и в других странах Европы, Толстой особенно интересовался постановкой и организацией народных школ, обращался по этому вопросу к иностранным педагогам-практикам, знакомился с различными учебниками и школьными пособиями. Поэтому в его архиве сохранились некоторые рукописные и печатные материалы педагогического характера, вывезенные им из-за границы: программы школ и книг, уставы и отчеты народных училищ, классные сочинения, написанные школьниками по заданию Толстого (Париж 18 февраля 1861 г., Лондон (без даты), Веймар 12 апреля 1861 г.). Сохранилось также рекомендательное письмо некоего R. R. W h i n g e s [?], английского чиновника департамента народного образования (Education Department, Council Office), обращенное, повидимому, к какому-то английскому педагогу E. C. Tupull, с просьбой оказать свое содействие «графу Льву Толстому, русскому джентльмену, интересующемуся английскими школами». [1]

На ряду с педагогическими материалами, вывезенными Толстым из-за границы, в его архиве сохранились написанные им там же отрывочные заметки, относящиеся к английским учебным книгам для школ. Повидимому, Толстой обращался в Лондоне к лицам, знакомым с английской педагогической литературой, — быть может, к Мэтью Арнольду — для ознакомления с современными английскими школьными учебниками по разным отраслям знания. Он, повидимому, внимательно просматривал указанные ему книги и в своих заметках вначале давал о них краткий отзыв, с точки зрения их пригодности для русской школы. Но в дальнейшей

---

[1] Интересно отметить, что г. Whinges в своей рекомендации ссылался в свою очередь на известного впоследствии английского писателя Мэтью Арнольда, как на человека, знакомого с Толстым; М. Арнольд в молодости состоял школьным инспектором в Лондоне.

работе эти оценки становятся всё более и более лаконичными и постепенно сходят на нет. Так как заметки эти составлялись Толстым для памяти и личных справок, то он не стремился в них к библиографической точности и полноте; поэтому в некоторых случаях у него пропущены имена авторов, а в других — наоборот: указан автор, но нет заглавия его трудов. Всего в списке Толстого 49 названий книг и кроме того на обороте листа — 6 заглавий английских педагогических журналов.

Из своего заграничного путешествия Толстой вывез довольно много книг педагогического характера, — большею частью различных учебников и руководств для школ и преподавателей. Из числа книг, отмеченных в библиографическом списке Толстого, в настоящее время в библиотеке Ясной поляны сохранились следующие:

Jonston, James F. W. Catechism of agricultural chemistry and Geology. Edinburg and London, 1860. 28 стр. в папке.

Tate, Thomas. Algebra made easy. Chiefly intended for the use of scools. London, 1859. 114 стр. в переплете.

Verney, Lady. Hints on arithmetic, addressed to a young governess. London, 1861. 26 стр. в папке.

Что касается до «Популярной геологии Ларднера» (Popular Geology, Lardner), отмеченной в списке Толстого, то ее нет в библиотеке Ясной поляны, хотя в ней имеется несколько аналогичных книг того же автора, относящихся к другим отраслям естествознания; из этого можно заключить, что в библиотеке Ясной поляны сохранились не все книги, вывезенные Толстым из-за границы.

Заметки об английских школьных книгах, автограф Толстого, написаны на листках, оторванных от почтовой бумаги большого формата и сложенных пополам. Бумага заграничная, темно-голубого цвета, без фабричного клейма и водяных знаков. Текст писан на обеих сторонах листа, причем оборотные страницы 3 л. и 4 recto пропущены; всего исписано 6 страниц. Почерк довольно мелкий. Заглавия книг писаны на английском языке, аннотации — на русском. Против некоторых заглавий поставлены отметки (крестик) имевшие, очевидно, для автора значение справки или указания.

Рукопись хранится в АТБ *(Папка XVI)*.

Печатается впервые.

[ПИСЬМО К НЕИЗВЕСТНОМУ О НЕМЕЦКИХ ШКОЛАХ.]

Среди рукописей Толстого сохранился небольшой отрывок, написанный им в форме письма к неизвестному лицу. Отрывок этот, как по своему содержанию, так и по стилю, и даже по внешнему виду, свидетельствует о том, что автор задумал его именно как *статью*, рассчитанную на опубликование в печати. Нужно сказать, что Толстой вообще не чуждался эпистолярной формы в своих литературных работах, хотя и прибегал к ней нечасто. Так, например, рассказ «Люцерн» был задуман им в форме письма, вооб[р]ажаемым адресатом которого должен был быть В. П. Боткин. [1] Большая статья «О народном образовании», напечатанная в журнале «Отечественные записки», была задумана Толстым в форме письма к председателю Московского комитета грамотности И. Н. Шатилову. [2] К произведениям эпистолярного рода могут быть отнесены и «письма к редакторам», которыми пользовался Толстой неоднократно: таково, напр., его известное письмо о Самарском голоде 1873 года. [3]

Время написания этого отрывка довольно точно датируется благодаря указаниям самого автора, который в первых же строках говорит о том, что он «почти кончает» «свое путешествие по школам Европы». Таким образом можно предполагать, что этот отрывок относится ко времени пребывания Толстого в Веймаре, где он провел полторы недели весною 1861 года (от 13 до 18 апреля нов. ст.), интересуясь преимущественно делом народного образования, именно, постановкой школьного дела в Германии. Судя по записям его Дневника, Толстой посещал здесь городские народные школы, знакомился с постановкой дела в детских садах по системе Фрёбеля и беседовал с местными немецкими педагогами. Отсюда Толстой, через Дрезден и Берлин, где он провел только по одному дню, выехал на родину.

Повидимому, именно во время этого довольно длительного пребывания в Веймаре у Толстого явилась мысль — подвести некоторые итоги, вынесенные им из наблюдений над жизнью европейских и в частности — немецких школ, и изложить их в форме письма, адресованного к лицу, интересующемуся делом народного образования. Из числа знакомых Толстого

---

[1] См. том 5, стр. 281.
[2] См. том 17, стр. 71.
[3] См. там же, стр. 61.

таким лицом был Б. Н. Чичерин, с которым он находился в дружеской переписке, особенно оживившейся в 1861 году, когда интересы Толстого сосредоточились преимущественно на вопросах школьного дела. К этому году относятся 3 письма Толстого (прочие не сохранились) и 13 писем Чичерина. [1]

Следует, однако, заметить, что сам Толстой прекрасно сознавал то различие в складе ума и характера, которое существовало между ним и Чичериным и по необходимости приводило к охлаждению их дружеских отношений. Это охлаждение особенно резко выразилось в его письме к Чичерину от 18 апреля 1861 г. из Дрездена, в котором Толстой, раздраженный некоторыми выражениями в письмах Чичерина, [2] ставил вопрос об их дальнейших взаимных отношениях. «Мы *играли в дружбу*. Ее не может быть между двумя людьми, столь различными, как мы». Впрочем, письмо это не было отправлено по адресу и осталось в бумагах Толстого. Переписка между ними продолжалась некоторое время и после этого письма. Так, осенью того же 1861 года Толстой обратился к Чичерину с просьбой прислать ему подходящих молодых студентов, в качестве учителей для деревенских школ Крапивенского уезда, которыми Толстой заведовал в качестве мирового посредника. [3]

Отрывок, автограф Толстого, занимает двойной лист писчей бумаги, in folio; всего исписано $3^1/_2$ страницы. Бумага необычного, немного укороченного формата, довольно плотная, но не глазированная; фабричного клейма и водяных знаков нет. На этой же бумаге написан один из отрывков Толстого из народного быта: «Все говорят: не делись...» (см. том 7, стр. 358). Текст написан с левой стороны листа, согнутого пополам; другая половина оставлена для полей. Почерк довольно мелкий, но аккуратный и разборчивый. Помарок и вставок сравнительно немного. *Начало:* «Любезный друг! Я теперь почти кончаю...» Текст обрывается на полуслове: «то результаты ваши будут...»

Отрывок хранится в АТБ *(Папка XVIII)*.

Часть отрывка была уже опубликована Н. Н. Гусевым в его книге: «Толстой в молодости», Труды Толстовского Музея. М. 1927, стр. 380. Полностью печатается впервые.

---

[1] См. «Письма Толстого и к Толстому». Труды Публичной библиотеки СССР им. В. И. Ленина. М. — Л. 1928, стр. 9—30, 264—305.

[2] В частности, повидимому, его особенно раздражало высказанное Чичериным в письме от 11 апреля замечание, что Толстой возвращается в Россию для того, чтобы в деревне «долбить азбуку грязным мальчишкам».

[3] См. указ. соч., стр. 23—26.

ВСТУПЛЕНИЕ.

Это «Вступление» представляет собой начало статьи о значении народного образования и о новых основах, которые в России должны быть положены для него. Рукопись была написана Толстым уже после его возвращения из-за границы, так как в ней упоминается о его разговоре с каким-то немецким педагогом. Возможно, что Толстой предполагал использовать это «Вступление» и открыть им первую книгу своего журнала. Во всяком случае, все главные основные идеи, изложенные в этом «Вступлении», нашли себе выражение в первой, руководящей статье Толстого «О народном образовании».

Рукопись, автограф Толстого, занимает 4 лл. (8 страниц) тонкой почтовой бумаги большого формата, без клейма и водяных знаков; бумага, повидимому, заграничная. Текст писан на обеих сторонах листа, на левом перегибе страниц; он занимает всего 5 страниц; лл. 1—1 об. и 4 об. — пробельные, с чертежами, сделанными пером, — повидимому, рукою Толстого. Почерк довольно мелкий, но старательный; встречаются небольшие помарки и вставки между строк и на полях. Чернила рыжие, сильно выцветшие. Пагинации нет. Края рукописи в плохой сохранности и сильно потрепаны.

Начало: «Вступление. Мне кажется, что во время моихъ занятий...»

Рукопись хранится в АТБ *(Папка XIV)*.

Печатается впервые.

О ЗНАЧЕНИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Судя по словам рукописи о беседе с Прудоном «в прошлом году», этот незаконченный отрывок написан в 1862 г.: Толстой поехал в Брюссель к Прудону, после пребывания в Лондоне, весной 1861 г., снабженный рекомендательным письмом Герцена. [1] В портфеле редакции «Литературного наследства» имеется копия письма Прудона к Герцену от 8 апреля (н. ст.) 1861 г., позволяющая точнее датировать встречу Прудона и Толстого. Прудон сообщает о получении двух писем Герцена, от 24 декабря 1860 г. и 19 января 1861 г., благодарит за присылку портрета Бакунина, называет своих русских посетителей последнего времени, в том числе Н. А. Серно-Соловьевича, видного участника оппозиционного движения в России, «превосходного молодого человека, видеть и слушать которого было для меня огромным удовольствием», [2] прибавляет, что «все русские лица как-то сливаются в его памяти», [3] а затем пишет: «наконец, в самые последние дни у меня был г. Толстой, ученый, который явился для меня представителем другой стороны». [4]

Пьер Жозеф Прудон (1809—1865), автор работ: «Что такое собственность?» и «Система экономических противоречий» (1840 и 1846 гг.), крупный деятель революции 1848 г., одновременно боровшийся с мелко-буржуазными республиканцами и Бонапартом, к началу 1860-х годов так ярко обнаружил свою собственную буржуазную сущность, что был в России авторитетом и в правом, и в левом лагере. [5]

Герцен, когда-то интимно-близкий Прудону, субсидировавший его революционные издания, посвящавший его, как близкого друга, во все подробности своей семейной драмы, в 1858 году с негодованием называл его новую книгу «De la justice dans la révolution et dans l'Eglise» («О справедливости в революции и в церкви») «римско-католической клеветой против женщины». [6] По поводу же той работы Прудона, которую он заканчивал

---

[1] Б,1, стр. 389; А. И. Герцен «Полное собрание сочинений и писем», под ред. М. К. Лемке, т. II, 1919, стр. 44.

[2] ... «un excellent jeune homme qui m'a fait grand plaisir à voir et à l'entendre».

[3] «... les visages russes se confondent tous un peu dans ma mémoire».

[4] «Enfin j'ai eu ces journées dernières m. Tolstoï; un savant qui s'est presenté à moi d'autre part».

[5] См. об этом Б. Эйхенбаум, «Лев Толстой. Книга вторая. 60-е годы», ГИХЛ. Л. — М. 1931, стр. 281—300.

[6] Письмо к М. Мейзенбург от 4 июня 1858 г. (А. И. Герцен, «Полное собрание сочинений и писем», IX, стр. 251.)

во время посещения Толстого и которая вышла в свет в мае 1861 г. под заглавием «La Guerre et la Paix» («Война и мир») он говорил, что здесь Прудон « с ужасным бесчеловечием упрекал Польшу, что она не хочет умирать». [1] Всё это, как мы видим, не мешало Герцену направлять к Прудону своих соотечественников.

Толстой интересовался Прудоном давно, но, по всей вероятности, не Прудоном-революционером или политико-экономом, а Прудоном-мыслителем. 13 (25) мая 1857 г. Толстой записывает в Дневнике: «Читал логического матерьял[ьного] Прудона, мне ясны были его ошибки, как и ему ошибки идеалистов. Сколько раз видишь свою бессильность — ума всегда выражающуюся односторонностью, еще лучше видишь эту [2] односторонность в прошедших мыслителях и деятелях, особенно когда они дополняют друг друга. От этого любовь, соединяющая [?] в одно все эти взгляды, и есть единственный непогрешительный закон человечества. [3]

Рукопись, по которой здесь воспроизводится текст отрывка, хранится в АТБ *(Папка XVI)*. Это автограф Толстого, писанный чернилами, размером в 1 л. F° сероватой писчей бумаги, с крайне неразборчивым клеймом, без водяных знаков. Узкие поля слева. Оборот чистый. Левый угол и нижний край оборваны, отчего пострадал текст. Бесформенные карандашные штрихи на тексте вычеркнутого абзаца, на полях и на незаполненной строке.

Начало: В прошлом году мне случилось говорить...

Публикуется впервые.

---

[1] «Порядок торжествует!» (А. И. Герцен, «Полное собрание сочинений и писем», XIX, стр. 113.)

[2] *В подлиннике описка:* это

[3] *По подлиннику.*

[ПО ПОВОДУ ПЕРЕДОВОЙ СТАТЬИ.]

Отрывок: «В передовой статье — полемика с жизнью» заключает критическую заметку Толстого на его передовую статью в журнале «Ясная поляна» — «О народном образовании». Этим определяется и время написания этого отрывка, который относится к началу февраля 1862 г., так как первая книжка журнала вышла в свет 5 февраля 1862 г.

Рукопись, автограф Толстого, занимает один лист серой писчей бумаги F°, без фабричного клейма и водяных знаков. Бумага по краям сильно помята. Текст писан на обеих сторонах листа, рыжими, выцветшими чернилами, крупным, размашистым почерком. Встречаются незначительные вставки, вписанные между строк рукописи. Полей нет, но с левой стороны оставлены небольшие отступы. Заглавия нет, и мы вносим его по смыслу содержания. *Начало:* «В передовой статье — полемика с жизнью...»

Текст занимает одну страницу, но на обороте листа, рукою С. А. Толстой вставлено: «Педагогическія статьи».

Рукопись хранится в АТБ *(Папка XXXI).*

Печатается впервые.

[ОТВЕТ КРИТИКАМ.]

Отрывок «Ответ критикам» представляет собой начало задуманной Толстым статьи по поводу появившихся в печати критических отзывов о журнале «Ясная поляна». Толстой намеревался ответить в этой статье своим журнальным критикам, которых он перечисляет в следующем порядке: «Московские ведомости», «Время», «Журнал для воспитания», «Библиотека». Он упоминает также и о «Современнике», но отказывается отвечать на «неприличную статью» этого журнала. Однако из числа названных изданий Толстой написал только небольшую заметку, относящуюся к «Московским ведомостям»: на этом его работа остановилась и задуманная им статья осталась незаконченной.

Неудовольствие Толстого на «Современник» было вызвано резкими отзывами Чернышевского о первых статьях «Ясной поляны». 3 февраля 1862 г. Толстой писал Чернышевскому: «Вчера вышел 1-й № моего журнала. Я вас очень прошу внимательно прочесть его и сказать о нем искренно и серьезно ваше мнение в «Современнике». Я имел несчастие писать повести, и публика, не читая, будет говорить: «Да... детство очень мило, но журнал?..» А журнал и всё дело составляют для меня всё. Ответьте мне в Тулу». (ПТСI, стр. 74). Чернышевский на письмо Толстого не отвечал письмом, а в 3-м номере «Современника» за 1862 г., в отделе «Новые книги», поместил рецензию, в которой он, признавая некоторые положительные стороны в нововведениях Яснополянской школы, резко критиковал общие взгляды Толстого, изложенные им в своем журнале. Чернышевский в докторальном тоне предлагал Толстому сперва поучиться серьезно, а потом уже печатать журнальные статьи, и наконец недвусмысленно намекал на его умственную ограниченность, не позволяющую ему разобраться даже в таких простых вещах, как вопрос о том, как учить и чему учить народ.

Иронический и высокомерный тон, в котором написана рецензия Чернышевского, настолько раздражил Толстого, что он не счел возможным тогда же ответить рецензенту в своем журнале, и только несколько позднее, в примечании к статье «Воспитание и образование» коснулся этой рецензии, определив ее как «недоброжелательное пустословие».

«Время» — журнал, издававшийся в Петербурге братьями М. М. и Ф. М. Достоевскими (1861—1863). В 3-й книжке за 1862 г. была напечатана сочувственная статья о «Ясной поляне» и о педагогической деятельности Толстого в Ясно-полянской школе (стр. 65—78).

«Воспитание» журнал для родителей и наставников, издававшийся А. А. Чумиковым. В 4-й книжке журнала за 1862 г. была напечатана статья Ив. Глебова: «Новый взгляд на народное образование» (стр. 141—159), посвященная оценке педагогических взглядов Толстого.

«Библиотека для чтения» — журнал, основанный в 1834 г. А. Ф. Смирдиным и О. И. Сенковским; в 1860—1863 гг. он издавался под редакцией А. Ф. Писемского. Во 2-й книжке журнала за 1862 г. была помещена статья К. Охочекомонного (Д. Ф. Щеглова): «Ближайшие средства для распространения образования в народе» (стр. 9—19), с сочувствием упоминающая о педагогической деятельности Толстого и о его журнале.

Отрывок «Ответ критикам» написан не позже середины мая 1862 г., так как в нем есть упоминание о 4-й книжке «Ясной поляны», разрешенной цензурою 22 мая.

Рукопись отрывка «Ответ критикам» представляет собой копию, писанную неизвестным лицом, с небольшими поправками Толстого, и занимает 1 лист (recto) писчей бумаги F°. Бумага серая, плохого качества, с клеймом Тальской фабрики. Текст писан без полей. Заглавия нет. *Начало:* «Некоторые нумера последних журналов...»

Рукопись хранится в АТБ *(Папка XIV)*.

Печатается впервые.

[О ЯЗЫКЕ НАРОДНЫХ КНИЖЕК.]

Статья «О языке народных книжек» посвящена довольно подробному разбору языка и содержания детских и народных книг. Вопрос этот вообще очень занимал Толстого: специально остановился он на нем в предисловии к рассказу «Матвей» в 1-й книжке «Ясной поляны»; но попутно упоминал о нем и в других статьях журнала, напр. в 1-й статье «Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы», в рассказе о «писании» (стр. 71—73).

Статья эта написана, очевидно, вслед за заметкой «Ответ критикам», так как текст ее начинается на обороте листа, на котором написан текст предыдущей статьи.

Рукопись — копия, начало которой писано тем же лицом, как и отрывок «Ответ критикам», а продолжение — другим лицом. Рукопись занимает 6 лл. писчей бумаги F°. Бумага серая, плохого качества, с клеймом Тальской фабрики. Текст писан на обеих сторонах листа и занимает 11 страниц; л. 1 оборот писан без полей, а лл. 2—6 оборот писаны на левом перегибе страниц. На полях лл. 2—2 оборот рисунки, сделанные пером (карикатуры и человеческие лица), — вероятно, работы переписчика. Пагинации нет. Заглавия нет. *Начало:* «Есть в отношении книжек для детей...»

Рукопись хранится в АТБ *(Папка XIV)*.

Печатается впервые.

[О ПРОГРЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ.]

Отрывок, озаглавленный нами «О прогрессе образования» — автограф Толстого. Он занимает двойной лист (2 лл, F°) сероватой писчей бумаги плохого качества, без фабричного клейма и водяных знаков. Бумага по краям помята и от времени потемнела, в особенности с внешнего края первого листа. Вместо полей с левой стороны листа оставлены небольшие отступы для вставок и отметок. Текст написан рыжими, сильно выцветшими чернилами и занимает $3^1/_2$ страницы. Пагинации нет. Почерк в начале довольно мелкий и сжатый, но затем становится более крупным и размашистым, особенно на обороте 2-го листа. В тексте имеются помарки и вставки, впрочем незначительные, но встречается довольно много недописанных слов и целых предложений. Вообще вся рукопись, в особенности в конце, производит впечатление чернового наброска, бегло занесенного автором для памяти, в виде отдельных кратких заметок. Заглавия нет. *Начало:* «Я не стою за прежнее...»

Отрывок по своему содержанию примыкает к статье Толстого: «Прогресс и определение образования» и написан, очевидно, одновременно с ним. Об этом свидетельствует также и упоминание о книге Бокля, о которой Толстой говорит в своей статье: «Недавно мы прочли историю цивилизации Англии Бокля» (см. стр. 349).

Отрывок хранится в АТБ *(Папка XIV)*.

Печатается впервые.

ДНЕВНИК ЯСНО-ПОЛЯНСКОЙ ШКОЛЫ ЗА 1862 ГОД.

В статье «Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» Толстой дал живое и яркое изображение жизни Ясно-полянской школы, с ее своеобразным строем и укладом. Некоторые дополнительные сведения находим мы в его письме к гр. А. А. Толстой, относящемся к середине августа 1861 г., когда он с особенным увлечением занимался школьным делом с деревенскими ребятами. «...Есть и у меня поэтическое, прелестное дело, от которого нельзя оторваться — это школа... Учитель учит по моим советам, но всё-таки не совсем хорошо, что и дети чувствуют. Они меня больше любят. И мы начинаем беседовать часа 3—4, и никогда не скучно. Нельзя сказать, что̀ это за дети — надо их видеть. Из нашего милого сословия детей я ничего подобного не видал. Подумайте только, что в продолжение двух лет, при совершенном отсутствии дисциплины, ни один и ни одна не были наказаны. Никогда лени, грубости, глупой шутки, неприличного слова. Дом школы теперь почти отделан. Три большие комнаты — одна розовая, две голубые заняты школой. В самой комнате кроме того музей. По полкам, кругом стен разложены камни, бабочки, скелеты, травы, цветы, физические инструменты и т. д. По воскресеньям музей открывается для всех, и немец из Иены (который вышел славный юноша) — делает эксперименты. Раз в неделю класс ботаники, и мы все ходим в лес за цветами, травами и грибами. Пения четыре класса в неделю. Рисование шесть (опять немец) и очень хорошо. Землемерство идет так хорошо, что мальчиков уже приглашают мужики. Учителей всех, кроме меня, три. И еще священник два раза в неделю... Классы положены с 8-ми до 12 часов и с 3-х до 6-ти, но всегда идут до двух, потому что нельзя выгнать из школы — просят еще. За обедом и ужином, и после ужина мы — учителя — совещаемся. По субботам же читаем друг другу наши заметки и приготовляем к будущей неделе» (ПТ, стр. 154—155.)

Вероятно, в связи с этими совещаниями учителей возник в Яснополянской школе и особый «Дневник», в который каждый преподаватель вносил свои замечания и наблюдения, и который должен был служить непосредственным отражением всей текущей работы школы. Мысль об этом «Дневнике» возникла, повидимому, у самого Толстого, который внес в него и первую запись. Первое время он очень аккуратно вел это дело и ежедневно вносил в «Дневник» записи своих занятий. Он занимался с учениками

преимущественно математикой — со старшим классом, но иногда брал на себя и младшие отделения; иногда же предлагал ученикам писать сочинения по собственному выбору и желанию (28 февр., 6 марта), или же сам рассказывал им из русской истории (7 марта), делал химические опыты (28 февр.) или вел беседы с младшими детьми.

Алгебру и геометрию, рисование и черчение преподавал Густав Федорович Келлер, молодой немец, приехавший с Толстым из Германии в мае 1861 г.; он же производил на уроках физические и химические опыты. [1] Келлер приехал в Россию совершенно не зная русского языка, но в скором времени настолько освоился с ним, что мог вести дело преподавания; однако свои записи в «Дневнике» он вносил на немецком языке. [2]

Значительную и разнообразную часть школьной работы вел в Яснополянской школе Петр Васильевич Морозов: кроме обучения чтению и письму, он преподавал арифметику, русскую и священную историю и вел с детьми общие беседы. [3] Для обучения закону божьему два раза в неделю приходил в школу приходский священник К. Пашковский.

В Яснополянской школе систематически применялись приемы, несколько напоминающие ланкастерскую систему взаимного обучения: старшие ученики школы обучали младших чтению и арифметике, под руководством учителя и самого Толстого.

Всего в школе, судя по «Дневнику», было 37 учеников, из них 32 мальчика и 5 девочек. Старший класс состоял из 12 учеников, которые делились на два отделения, по своему возрасту и подготовке; младший состоял также из двух отделений; однако, это деление по группам соблюдалось не особенно строго.

Записи в «Дневнике Яснополянской школы» велись от 26 февраля до 14 марта 1862 г. Толстой, повидимому, довольно скоро охладел к этому делу: последняя запись сделана им 10 марта.

Рукопись «Дневника» представляет собой большую тетрадь, сшитую посередине белыми нитками. Всего 30 листов, in-folio, серой писчей бумаги плохого качества, с овальным клеймом Кливской фабрики. Текст писан разными лицами, на обеих сторонах листа, причем он начинается с оборотного листа и переходит на следующий; в записях, кроме Толстого, принимали участие учителя Яснополянской школы: П. В. Морозов и Г. Ф. Келлер, священник К. Пашковский, а также некоторые из старших учеников. Обложка вшита в ту же тетрадь. Заглавие писано более крупным почерком, повидимому — Морозовым, первая запись сделана самим Толстым, вероятно для того, чтобы наглядно показать характер предполагаемых школьных записей. Чернила сильно выцвели, плохого качества. *Начало текста:* «Февраль 26. Понедельник. Стар. к. — Математика. Морозов был услан...»

Рукопись хранится в АТБ *(Папка XIV)*.

«Дневник» печатается впервые.

---

[1] Келлер заменил в качестве преподавателя математики прежнего учителя Яснополянской школы Владимира Александровича, преподававшего математику во время заграничного путешествия Толстого в 1860—1861 гг. О нем см. ниже, стр. 624.

[2] О Келлере см. выше, стр. 508, а также стр. 623.

[3] О Морозове см. выше, стр. 510.

Сообщаем некоторые сведения об учителях и учениках Яснополянской школы, имена которых упоминаются в «Дневнике».

Владимир Александрович — отставной солдат, преподававший математику с основания Яснополянской школы, однако не пользовавшийся симпатией среди учеников. О нем В. С. Морозов, учившийся в Яснополянской школе, сообщает следующее: «Все учителя были добрые, веселые, как под одну мерку Льву Николаевичу, исключая только одного. Не помню его фамилии, но звали его Владимиром Александровичем. Кажется, отставной солдат.... Характера он был крутого. Он спрашивал с нас того, чего сам не понимал. Он задавал нам задачи, которые сам не мог решить. С досады за свое непонимание срывал зло с наших щек ладонью или линейкой... Но, бог дал, он скоро был уволен без нашего доноса». [1] В «Дневнике Яснополянской школы» этот учитель упоминается только один раз, в записи от 26 февраля, и, повидимому, тогда же он был уволен от занятий.

Петр Васильевич Морозов — см. о нем стр. 510.

Густав Федорович Келлер — см. о нем стр. 508. Некоторые дополнительные сведения о Г. Ф. Келлере сообщены нам его сыном Георгием Густавовичем Келлером. Г. Ф. Келлер (по немецки фамилия его писалась: Kaehler), сын учителя, родился в Веймаре в 1839 г., учился там же в реальном училище, а затем в Иенском университете на математическом факультете, и наконец в Политехникуме в Карлсруэ (1858—1861 гг.). Толстой познакомился с ним в Веймаре, где Келлер жил в семье своих родных. Там же 16 апреля 1861 г. ими заключен был сохранившийся у его сына «контракт», по которому Келлер обязался производить в школе физические и химические опыты, а также вообще помогать Толстому в школьных занятиях, за что, в свою очередь, он получал от Толстого полное содержание и жалованье в размере 300 талеров в год. В Яснополянской школе Келлер занимался до конца ноября 1862 г., когда перешел к Серг. Ник. Толстому, в качестве воспитателя его сына Григория. В марте 1865 г. он поступил на службу в Тульскую классическую гимназию, сперва в качестве надзирателя, а затем учителя немецкого языка. В этой должности он прослужил 39 лет и скончался 1 марта 1904 г.

Константин Иванович Пашковский, сын дьячка, окончил Тульскую духовную семинарию; с ноября 1860 г. до апреля 1875 г. он был приходским священником Кочаковской церкви; в Ясно-полянскую школу он приходил два раза в неделю обучать учеников закону божьему. В сентябрьской книжке журнала «Ясная поляна» Пашковский поместил небольшую заметку о своем преподавании (стр. 58—61).

В состав старшего класса Яснополянской школы входили следующие ученики:

Банникова Аграфена Алексеевна (р. 1852 г.) — из дворовой семьи: ее дед Николай Дмитриевич Банников был дядькой молодых Толстых; он выведен в «Детстве» в лице Николая. Банникова считалась одной из лучших учениц в школе; повидимому, к ней относится замечание Толстого в 1-й статье: «Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» (см. выше

[1] «Воспоминания о Л. Н. Толстом ученика Ясно-полянской школы Василия Степановича Морозова», изд. «Посредник», М., 1917, стр. 58.

стр. 40): «Дворовая, самостоятельная девочка, с озабоченным лицом сидящая всегда на высоком столе, — так и кажется, каждое слово глотает».

Богданов Роман («Ромашка»); Толстой в той же статье говорит о нем, как о «лучшем математике первого класса, делающем в голове извлечение квадратных корней» (см. стр. 55). О Богданове см. также стр. 542.

Жданов Василий («Васька») — упоминается в 1-й статье «Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» (см. 73).

Иванов (Воробьев) Кирилл Евдокимович («Кирюшка») (1853—1874) — один из лучших учеников Яснополянской школы, рано умерший и бездетный. О нем упоминается в книге В. С. Морозова «Воспоминания о Л. Н. Толстом ученика Ясно-полянской школы В. С. Морозова». Изд. «Посредник». М. 1917, стр. 22 и 129.

Козлов Александр Давыдович (р. 1852 г.).

Козлов Данил Давыдович (1848—1918); отец его был «волторнистом» в оркестре Толстых и упоминается в «Романе русского помещика» (см. т. 4, стр. 360—361). Козлов происходил из бедной семьи, которой Толстой помогал неоднократно. В Яснополянской школе он считался одним из лучших учеников. Вместе с Семеном Резуновым, Тарасом Фокановым и Ольгой Ершовой (Матвеевой) он принадлежал к числу немногих учеников, переживших Толстого. Писатель А. С. Панкратов, посетивший в 1912 г. Ясную поляну, беседовал с этими оставшимися в живых учениками Толстого, сообщившими ему некоторые сведения из жизни Ясно-полянской школы (угощение ребят на праздниках, катанье на масленице, школьная елка, детские спектакли и т. п.).[1]

Макаров Игнат Севастьянович («Игнатка») (1848—97); в 1-й статье: «Ясно-полянская школа за ноябрь в декабрь месяцы» он изображен под именем Сёмки: «Сёмка — здоровенный и физически и морально малый лет 12, прозванный Вавило»: неоднократно Толстой характеризует его как «скептика». См. о нем также стр. 44, 59, 103.

Морозов Василий Степанович (1849—1914) один из любимых учеников Толстого, который взял его с собою, вместе с Черновым, когда он летом 1862 г. ездил в Самарскую губернию. Толстой изображает его, под именем Федьки, как «нежную, восприимчивую, поэтическую и лихую натуру», в статье: «Кому у кого учиться писать...» В 9-й книжке «Ясной поляны» он поместил рассказ Морозова «Солдаткино житье», переизданное впоследствии «Посредником». В «Международном Толстовском альманахе, составленном П. А. Сергеенко» (М. 1909) Морозов написал воспоминания о Толстом («Из исповеди», стр. 126—153); позднее, в 1917 г., они были напечатаны отдельной книгой в значительно расширенном виде, в издании «Посредника». См. о нем также стр. 541.

Румянцев Василий Николаевич (1850—1884) упоминается в воспоминаниях В. С. Морозова́ (стр. 76); см. о нем выше, стр. 542.

Фока̀нов Иван Иванович; дед его, Тимофей Михайлович Фока̀нов, был бурмистром в Ясной поляне и управлял Самарским имением.

Фока̀нов Тарас Карпович («Тараска») (1852—1924) — он выведен в 5,13 и 14 вариантах «Декабристов» в лице Тараски и в «Ягодах», под име-

[1] «Русское слово» 1912, № 257, от 7 ноября.

нем «Тараски Резунова». Гольденвейзер упоминает о нем в своем Дневнике при разговоре с Толстым, который назвал его «одним из самых моих лучших учеников».[1] Впоследствии А. Л. Толстая поручила Фоканову сторожить могилу ее отца.

Чернов Егор, из деревни Ломинцево, принадлежал к числу лучших учеников Ясно-полянской школы. В 1-й статье о Ясно-полянской школе Толстой характеризует его, как «чрезвычайно талантливую натуру». Вместе с Морозовым Чернов сопровождал его в поездку в Самарские степи. См. о нем стр. 55.

О младших учениках удалось собрать только немногие сведения:

Арбузов Сергей Петрович (1849—1904) — мать его Марья Афанасьевна была няней у Толстых. Будучи хорошо грамотным, Арбузов еще мальчиком поступил в дом Толстого в качестве слуги и прослужил там 22 года. В 1881 г. он сопровождал Толстого при его поездке в Оптину пустынь. Зная хорошо столярное ремесло, он в 1884 г. переехал в Тулу и открыл там столярную мастерскую. Арбузов написал свои воспоминания о Толстом. «Воспоминания бывшего слуги» (М. 1904).

Бузняков Иван Михайлович — из дер. Грумант.

Ермилова (Зябрева) Пелагея Васильевна («Поля») — горничная С. А. Толстой в начале ее замужества. О ней говорится в неизданных воспоминаниях С. А. Толстой: «Моя автобиография».

Кондауров (Копылов) Иван Родионович (1850—1922).

Кондаурова (Копылова) Аграфена Герасимовна (р. 1852 г.)

Матвеев (Егоров) Яков Матвеевич (1852—1881).

Матвеева (Егорова) Ольга Родионовна (р. 1851 г.). О ней сообщает некоторые сведения в газете «Русское слово» А. Панкратов (см. стр. 439), который беседовал с нею в Ясной поляне о Толстом и о его школе. См. о ней также стр. 624.

Поликеев Иван (р. 1852 г.) — сын Поликарпа Ильича, бывш. дворового.

Сахаров Дмитрий — из дер. Грецовки.

Михеев Василий Егорович (р. 1851 г.).

Резунов Семен Сергеевич (1847—1917). Резунов отличался задорным характером и в драке сломал руку своему отцу, плотнику Сергею Федоровичу Резунову (1819—1893), о котором упоминается в «Дневнике помещика» (см. т. 5, стр. 346).

Фролков Дмитрий Яковлевич (р. 1852 г.)

Цветков Николай Васильевич (р. 1853 г.).

---

[1] А. Б. Гольденвейзер, «Вблизи Толстого», I. М. 1922, стр. 97

УКАЗАТЕЛЬ СОДЕРЖАНИЯ СТАТЕЙ «ЯСНОЙ ПОЛЯНЫ».

Январь. Цензурное разрешение от 18 января 1862 за подписью Н. Гилярова-Платонова. М. Типография Каткова и К°. 8°, стр. 1—VI + 7 — 104.

1. К публике. Гр. Л. Н. Толстой. Стр. V — VI.

2. О народном образовании [Л. Н. Толстой]. Стр. 7—30. Принадлежность Толстому видна из содержания и сохранившихся рукописей.

3. О значении описаний школ и народных книг [Л. Н. Толстой]. Стр. 31—34.

Принадлежность Толстому видна по связи с предыдущей статьей.

4. Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. — Общий очерк характера школы. Чтение механическое и постепенное. Грамматика и писанье [Л. Н. Толстой]. Стр. 35—86.

Принадлежность Толстому видна из содержания и сохранившихся рукописей.

5. Попытка учительства в Я-кой школе. М. Б. Стр. 87—92. Статья принадлежит Митр. Федор. Бутовичу и рассказывает о попытке его учительства в Ясенковской школе.

6. Житовская школа за два месяца. И. И. Авксентьев. Стр. 93—100. Статья принадлежит учителю Ив. Ильичу Авксентьеву.

7. Книги Ломинцовской волости. А. Ш. Стр. 101—103. Статья принадлежит, по всей вероятности, учителю Алексею Ивановичу Шумилину. В большом письме к Толстому учителя А. П. Сердобольского от 12 января 1862 есть упоминание о статье А. И. Шумилина, посвященной наблюдениям над народными книгами.

8. [Заметка без заглавия, с датой 13 января, — о поступившем от неизвестной дамы пожертвовании в тысячу рубл. на нужды народа]. Гр. Л. Н. Толстой. Стр. 104.

Февраль. Цензурное разрешение от 21 февраля 1862, за подписью Н. Гилярова-Платонова. М. Типография Каткова и К°. 8°, стр. 1—87.

1. О методах обучения грамоте [Л. Н. Толстой]. Стр. 5—27. Принадлежность Толстому видна из содержания и сохранившихся рукописей.

2. О свободном возникновении и развитии школ в народе [Л. Н. Толстой]. Стр. 28—62. Принадлежность Толстому видна из содержания и сохранившихся рукописей.

3. Я-кая школа. М.Б.Стр. 63—76. Статья принадлежит учителю Митр. Федор. Бутовичу и рассказывает об Ясенковской школе.

4. Бабуринская школа. А. Э. Стр. 77—86.
Статья принадлежит учителю Альф. Александр. Эрленвейну.

Март. Цензурное разрешение от 2 апреля 1862 г., за подписью Н. Гилярова-Платонова. М. Типография Каткова и К°. 8°, стр. 1—93.

1. Проект общего плана устройства народных училищ. Гр. Л. Н. Толстой. Стр. 5—42.

2. Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы (Продолжение).— Священная история, Русская история, География [Л. Н. Толстой]. Стр. 43—80. Принадлежность Толстому видна по связи статьи с ее началом в январской книжке.

3. К-ая школа. А. Т. Стр. 81—92. Статья принадлежит учителю Анат. Конст. Томашевскому и говорит о школе в Колпнé.

4. Пожертвованные 1000 Р. Гр. Л. Н. Толстой. Стр. 93.

Апрель. Цензурное одобрение (без имени цензора) от 22 мая 1862. М. Типография М. Каткова и К°. 8°, стр. 1—48.

1. От Редакции. Редактор и издатель гр. Л. Н. Толстой. Стр. 5—8.

2. Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы (Продолжение).— Рисование и пение [Л. Н. Толстой]. Стр. 9—26.

3. Еще о Бабуринской школе. А. Э. Стр. 27—41. Статья принадлежит учителю Альф. Александр. Эрленвейну.

4. О необходимости контроля общества над школами (Г-ого народного учителя). В. Л. Стр. 42—48. Статья принадлежит учителю Владим. Павл. Лукашевичу, работавшему в Городне. Несомненно ее имел в виду Толстой, когда называл фамилию Лукашевича среди лиц, чьи статьи в ближайшее время должен получить для журнала В. М. Попов (см. записку Толстого к В. М. Попову, стр. 538. В АТБ хранится рукопись этой статьи, занимающая 9 лл. писчей бумаги, in-folio, и писанная рукою Лукашевича. В тексте есть несколько небольших поправок Толстого. Им же вписано и заглавие статьи, а на полях им же занесено: «Ясная Поляна. Школа № 4».

Май. Цензурное одобрение от 27 июня 1862. М. Типография Каткова и К°. 8°, стр. 1—68.

1. Заметки о народном чтении. И. А. Стр. 5—16. Заметки принадлежат Ив. Ильичу Авксентьеву. В упомянутом выше письме учителя А. П. Сердобольского, после извещения об отосланной Толстому статье А. И. Шумилина, читаем: «Иван Ильич занимается тоже этим делом и выражал, говорят, желание писать о книгах, которые читает народ». Об этой заметке Ив. Ильича Авксентьева Толстой предупреждал В. М. Попова в только что упомянутой записке, впервые публикуемой в настоящем томе: «будет Иван Ильич».

2. Попытка учительства в Житовской школе. М. Б. Стр. 17—33. Статья принадлежит учителю Митр. Федор. Бутовичу.

3. Головеньковская волостная школа. I. Положение школы среди народа. Головеньковский учитель. Стр. 34—51. Статья принадлежит учителю Александру Павл. Сердобольскому.

4. О Х-кой школе временнообязанного крестьянина Никанора Лункова. М. Б. Стр. 51—68. Статья принадлежит учителю Митр. Фед. Бутовичу и рассказывает о его наблюдениях в с. Хмелевце В АТБ

хранится рукопись этой статьи, писанная рукою Бутовича и занимающая 15 лл. писчей бумаги, in-folio. В тексте есть несколько небольших поправок Толстого.

Июнь. Цензурное одобрение от 1 сентября 1862. М. Типография Каткова и К°. 8°, стр. 1—43.

1. Головеньковская волостная школа. II. Жизнь школы. Головеньковский учитель. Стр. 5—21.

Статья принадлежит учителю Александру Павл. Сердобольскому.

2. Богучаровская школа за февраль и март. Г. Стр. 22—31. Статья принадлежит учителю Серг. Леонтьев. Гудиме.

3. Г-ская школа. Н. П. П. Стр. 32—39. Статья принадлежит учителю Никол. Павл. Петерсону и рассказывает о Головлинской школе. В упомянутом выше письме Сердобольского к Толстому от 12 января 1862 г. читаем, что в результате жребия, который бросали «господа новоприезжие», Петерсон уехал в Головлино.

4. Заметка по поводу статьи г. Маркова. Бывший студент 2-го курса, ныне сельский учитель. Стр. 40—43. Заметка принадлежит учителю Альф. Александр. Эрленвейну: он один был второкурсником из числа учителей-студентов, работавших в школах Толстого.

5. [Короткая, без подписи, заметка о том, что шестой номер журнала не мог выйти своевременно «по особым обстоятельствам»]. Добавочная страница без пагинации.

Июль. Цензурное одобрение от 20 сентября 1862. М. Типография Каткова и К°. 8°, стр. 1—63.

1. Воспитание и образование. Л. Толстой. Стр. 5—44.

2. Описание одной из школ Тверской губернии. А. А. Стр. 45—53. Автора статьи выяснить не удалось. В архиве Л. Н. Толстого, хранящемся в АТБ *(Папка XV)* подлинник статьи, писанный прекрасным женским почерком на 14 лл. заграничной почтовой бумаги со штемпелем Bath. Первоначальное заглавие: «Описание школы Тверской губернии» переделано рукой Толстого.

3. Воспоминания об экзаменах. В. П. Стр. 54—63. Автора статьи выяснить не удалось. Судя по содержанию, он учился на юридическом факультете, — по всей вероятности, одного из провинциальных университетов.

Август. Цензурное одобрение от 20 сентября 1862. М. Типография Каткова и К°. 8°, стр. 1—78.

1. Об общественной деятельности на поприще народного образования [Л. Н. Толстой]. Стр. 1—66. Принадлежность Толстому видна из содержания и сохранившихся рукописей.

2. Свободное образование взрослых простолюдинов. Ф. Данилов. Стр. 67—78. Выяснить имя автора не удалось; в статье рассказывается о занятиях с рабочими Петровско-Разумовской академии под Москвой.

Сентябрь. Цензурное одобрение от 5 ноября 1862. М. Типография Каткова и К°. 8°, стр. 1—64.

1. Свобода школы. Скворцов. Стр. 5—30. Автор неизвестен; возможно что подписанная им фамилия (без имени и отчества) — псевдоним.

2. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят? [Л. Н. Толстой]. Стр. 31—57.

Принадлежность Толстому видна из содержания.

3. Яснополянская школа (Продолжение). Приходский свящ. К. Пашковский. Стр. 58—61. Несколько вступительных слов принадлежат Толстому. Автор статьи преподавал также в Бабуринской школе, как это видно из статьи «Бабуринская школа за последние месяцы» (см. «Ясная поляна», октябрь, стр. 11).

4. С успехом употребленный метод обучения грамоте в одной сельской школе. Стр. 62—64.

Анонимного автора статьи выяснить не удалось.

Октябрь. Цензурное одобрение от 28 января 1863. М. Типография Каткова и К°. 8°, стр. 1—53.

1. Бабуринская школа за последние месяцы. Стр. 5—23. Напечатанная без подписи статья несомненно принадлежит учителю Бабуринской школы Альф. Александр. Эрленвейну.

2. П-новская школа. Н. П. П. Стр. 24—37. Статья принадлежит учителю Никол. Павл. Петерсону и рассказывает о его работе в Плехановской школе.

3. Телятинская школа. И. И. О. Стр. 38—53. Статья принадлежит учителю Ив. Ив. Орлову, одно время преподававшему и в Яснополянской школе.

Ноябрь. Цензурное дозволение от 11 марта 1863. М. Типография имп. Моск. Университета (Катков и К°). 8°, стр. 1—64.

1. Два месяца в Алябьевской школе. М. Б. Стр. 5—25. Статья принадлежит учителю Митр. Федор. Бутовичу.

2. Попытка учительства в частной школе одной из деревень Казанской губернии. Стр. 26—40. Автора статьи выяснить не удалось.

3. Пир — ская школа. Г. Стр. 41—46. Раскрыть инициал автора статьи не удалось, — но это, во всяком случае, не Гудим, учитель Богучаровской школы, поместивший о ней статью в июньской книжке «Ясной поляны», под тем же инициалом Г.

4. Уроки чения (из воспоминаний бывшего уездного учителя). Бывший учитель. Стр. 47—53. Раскрыть имя автора статьи не удалось.

5. Волостная школа причетника. Стр. 54—64. Анонимного автора статьи выяснить не удалось.

Декабрь. Цензурное дозволение от 22 марта 1863. М. Типография Импер. Моск. Университета. 8°, стр. 1—49.

1. Прогресс и определение образования *(Ответ Г-ну Маркову. Русский Вестник 1862 г., № 5).* Граф Лев Толстой. Стр. 5—38.

2. К-ая школа. А. Т. Стр. 39—49. Статья принадлежит учителю Анат. Конст. Томашевскому и говорит о школе в Колпне́.

УКАЗАТЕЛЬ СОДЕРЖАНИЯ КНИЖЕК «ЯСНОЙ ПОЛЯНЫ».

Январь. Цензурное разрешение от 25 января 1862 г., за подписью Н. Гилярова-Платонова. М. 8°. 84 стр.

1. Предисловие. Стр. 1—6.— Предисловие Толстого к рассказу «Матвей» напечатано в самом конце книжки (после стр. 84) с новой отдельной пагинацией: от 1 до 6. Второе издание повести напечатано А. А. Эрленвейном (СПб., 1873 г.), с предисловием Толстого, подписанным им и датированным: «с. Ясная Поляна 20 Декабря 1861 г.»

2. Матвей. Стр. 5—67.

В АТБ хранятся две рукописи, относящиеся к повести «Матвей» и занимающие 17+2 лл. писчей бумаги in-folio; они писаны (разными почерками) учителями-студентами, помогавшими Толстому в работе по журналу. Эти рукописи представляют собой первую редакцию повести «Матвей»; последняя редакция, с которой печатается текст повести в 1-й книжке «Ясной поляны», не сохранилась; в ней есть значительные изменения и поправки, может быть, внесенные самим Толстым в процессе печатания, — напр., в тех местах, где говорится о французской жизни, о тамошних обычаях, законах и т. п. О повести «Матвей» см. также стр. 597.

3. Федор и Василий. Стр. 68—78.

4. Загадки. — Отгадки. Стр. 79—84.

Возможно, что сам Толстой принимал участие в составлении этих загадок, так как он всегда интересовался всяким проявлением народного творчества.

Февраль. Цензурное разрешение от 9 марта 1862 г., за подписью Н. Гилярова-Платонова. М. 8°. 119 стр.

1. Робинзон. Стр. 5—85.

Перескав романа Дефо: «Жизнь и приключения Робинзона Крузе», составленный, повидимому, студентом Сердобольским — судя по его письму к Толстому от 12 января 1862 г. (см. стр. 514).

2. Дуняшка и сорок разбойников. Стр. 86—113.

Переделка русской народной сказки. Народными сказками особенно интересовался А. Эрленвейн, издавший в 1863 г. в Москве сборник: «Народные сказки, собранные сельскими учителями», со следующим предисловием: «Сказки, напечатанные в этой книжке, собраны сельскими учителями в следующих деревнях Тульской губернии, Крапивенского уезда: в дер. Ламинцеве, Колпне, Крыльцове, в Ясенках, в Бабурине. Все сказки

записывались учителями или со слов ребят, или самими ребятами. Деревни, в которых записывались сказки, находятся между собой на небольшом расстоянии».

3. Загадки. — Решения. Стр. 115—119.

Март. Цензурное разрешение: Март 1862 г., за подписью Н. Гилярова-Платонова. М. 8°. 88 стр.

1. Неправедный суд. Стр. 5—22.

Рассказ «Неправедный суд» представляет собой переделку одной из сказок 1001 ночи. В АТБ сохраняется рукопись этого рассказа, писанная одним из учителей-студентов. Встречается несколько небольших поправок Толстого. В печатном тексте есть изменения, сделанные, может быть, также Толстым; ему же, вероятно, принадлежит и заглавие, которого нет в рукописи.

2. Печкин. Акимка. Стр. 23—32. Печкин — псевдоним писателя Глеба Ивановича Успенского.

3. Три сестры. Стр. 33—64.

4. Сочинения крестьянских детей.

К заглавию Толстой сделал следующее подстрочное примечание: «С настоящей книжки мы начинаем новый отдел сочинений учеников. По нашим опытам, такого рода сочинения читаются весьма охотно. Сочинения эти иногда вовсе не поправлены, иногда с небольшими исправлениями орфографических ошибок».

а) Румянцев и Соколов. Кто празднику рад, тот до свету пьян. Стр. 65—73.

б) Е. Чернов. Как мой батинька был в солдатах. Стр. 74—78.

в) В. Румянцев. Сочинения Василия Румянцева. Стр. 79—80.

г) Афанасий. Сочинения Афанасия. Стр. 81—82.

5. Загадка. — Отгадка.

Апрель. Цензурное разрешение от 15 мая 1862 г. М. 8°. 90 стр.

1. Ложкой кормит, а стеблем глаз колет. Стр. 5—38.

Рассказ написан учениками Морозовым и Макаровым, при участии Толстого; см. об этом в статье «Кому у кого учиться писать», где эти ученики названы Федька и Сёмка.

2. Палец-невидимка. Стр. 39—52.

Пересказ русской народной сказки.

3. Н. В. Успенский. Хорошее житье. Стр. 53—90.

Рассказ вошел в 1-й том сочинений Н. В. Успенского: «Повести, рассказы и очерки» (М. 1883, стр. 64—83.) В воспоминаниях Н. Успенского: «Из прошлого» (М. 1889) встречаются упоминания о его беседах с Толстым в Ясной поляне. Об этом рассказе Успенского упоминает Толстой в «Дневнике Яснополянской школы», стр. 460.

Май. Цензурное разрешение от 20 июня 1862 г. М. 8°. 96 стр.

1. И. Макаров. Свадьба. Стр. 5—10.

2. В. Морозов. Крестины. Стр. 11—15.

3. В. Морозов. Похороны. Ст. 16—18.

4. Как в городе мальчика напугали. Стр. 19—32

5. О том, как Кэн отыскивал Франклина. Стр. 33—94.

Пересказ рассказа капитана Кэна о его поисках Джона Франклина и его товарищей, отправившихся в 1845 г. в арктическую экспедицию и пропавших без вести. Пересказ сделан по книге: «Путешествия и открытия второй Гринельской экспедиции в северные полярные страны для отыскания сэра Джона Франклина, совершенные в 1853, 1854 и 1855 годах под начальством д-ра Е. К. Кэна». Перев. с немецкого А. Тихменева, с рисунками и картами. Спб. 1860. Рассказ о путешествии капитана Кэна был составлен Эрленвейном, который сам упоминает об этом в своей статье: «Еще о Бабуринской школе» в апрельской книжке «Ясной поляны», стр. 76.

6. Загадки. Отгадки, стр. 94—96.

Июнь. Цензурное разрешение от 1 сентября 1862 г. М. 8°, 96 стр.

1. Петр первый. Стр. 5—65.

2. Песни о Петре. Стр. 66—74.

3. Истории про Петра. Стр. 75—93.

Кем именно из учителей Яснополянской школы составлены эти рассказы из жизни Петра I определить не имеем возможности.

Июль. Цензурное разрешение от 27 сентября 1862 г. М. 8°. 107 стр.

1. Магомет. Стр. 5—107.

Статья о Магомете была написана Елиз. Андр. Берс, как о том свидетельствует Т. А. Кузминская в своих воспоминаниях: «Моя жизнь дома и в Ясной поляне. 1846—1862». Изд. Сабашниковых. М. 1925, стр. 71. Предисловие к ней составлено самим Толстым, как это видно из записи его Дневника от 31 августа 1862 г.; оно включено в текст нашего издания (см. стр. 365—366). В АТБ хранится рукопись этой статьи, занимающей 9 лл. писчей бумаги, in-folio; текст писан не рукою Е. А. Берс, которая, очевидно, учитывая неразборчивость своего почерка, передала свою работу переписчику. В рукописи много поправок Толстого, сделанных им между строк текста и на полях.

Август. Цензурное разрешение от 1 ноября 1862 г. М. 8°.

1. Никон. Стр. 5—83.

Статья о Никоне составлена А. С. Сувориным. Это видно из позднейшего письма Толстого к Суворину, относящемуся к концу апреля 1874 г. и свидетельствующего об их отношениях в эпоху издания «Ясной поляны». В этом письме Толстой говорит: «Несмотря на то, что я не исполнил вашей просьбы, судя по вашему Никону и по тому участию, которое вы принимали когда-то в «Ясной поляне», я уверен, что вы исполните мою просьбу». В опубликованном в 1923 г. «Дневнике» Суворина есть также упоминание об этой статье, за которую Толстой заплатил автору 50 рублей. [1] Позднее эта статья вошла в состав книги: «Русские замечательные люди. Рассказы А. Суворина. I. Патриарх Никон. II. Ермак, покоритель Сибири. III. Артамон Сергеевич Матвеев». Изд. 2, исправленное, Спб. 1866.

[1] «Дневник А. С. Суворина», изд. Френкель. М. — Пгр. 1923, стр. 86.

Сентябрь. Цензурное разрешение от 5 сентября 1862 г. М. 8°. 80 стр.

1. Василий Морозов. Солдаткино житье. Стр. 5—25.

Об этом рассказе см. в статье Толстого: «Кому у кого учиться писать», стр. 312—321. Рукопись, хранящаяся в АТБ и занимающая 7 лл. писчей бумаги in-folio, писана (двумя почерками) учителями-студентами Толстовских школ. Заглавие внесено самим Толстым; им же на полях, против заглавия вписано: «Для напечатанія въ книжкѣ № 6-ой». В тексте есть несколько небольших поправок Толстого; им же сделана подпись: «Василій Морозовъ» и дата: «1 Іюля 1862 г.».

2. Лютер. Стр. 26—52.

Статья о Лютере составлена свояченицей Толстого Елиз. Андр. Берс, которая, вероятно, пользовалась при своей работе книгою Мейрера о жизни Лютера, имевшейся в библиотеке Ясной поляны (см. стр. 583). Толстой писал ей в октябре 1862 г.: «Как я вам благодарен, милая Лиза, за присылку Лютера... Еще лучше то, что ты обещаешь еще работать для моего журнальчика». В АТБ хранится рукопись этой статьи, с значительными поправками и дополнениями, сделанными Толстым; рукопись писана рукою переписчика и занимает 8 лл. писчей бумаги, in-folio.

3. Ермак. Стр. 53—76.

В АТБ сохранилась рукопись статьи о Ермаке, занимающая 13 лл. in folio, и написанная (разными почерками), вероятно, учителями-студентами Толстовских школ. В тексте есть несколько небольших поправок Толстого.

4. Поход Ермака Тимофеевича. I. «Как на славных на степях было саратовских...» II. «Как на Волге, да на Камышенке...» Стр. 77—80.

Октябрь. Цензурное разрешение от 26 ноября 1862 г. М. 8°. 91 стр.

1. Дядя Том. Стр. 5—78.

Краткий пересказ романа американской писательницы Бичер Стоу «Хижина дяди Тома». Пересказ сделан кем-то из учителей Яснополянской школы, но кем именно — решить трудно. Пересказ этот сделан по изданию: «Хижина дяди Тома, или жизнь негров в невольничьих Штатах Северной Америки». Роман г-жи Бичер-Стоу. Перев. с английского. Приложение к «Русскому вестнику». М. 1857.

2. Г. Брызгин. Михалыч. Стр. 79—91. Брызгин — псевдоним Глеба Ив. Успенского.

Ноябрь. Цензурное разрешение от 4 февраля 1863 г. М. 8°. 86 стр.

1. Колумб. Стр. 5—69.

Рассказ о Колумбе был составлен, повидимому, А. Эрленвейном, который упоминает о нем в указанной выше статье; он же приводит, в другой, более поздней статье своей, кроме указанных выше авторов, имена других составителей народных книжек (Буторич, Гудим, Лукашевич, Томашевский); но к кому из них относятся те или другие рассказы, точно установить затруднительно (см. стр. 520).

2. Афанасий. Как царя встречали. Стр. 70—72.

3. К. Иванов. Как мужики лес воруют. Стр. 7—75.

4. Как меня не взяли в Тулу. Стр. 76—78.

Рассказ написан Василием Морозовым, учеником Яснополянской школы («Федька»). Он же напечатан в другой редакции в статье «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» («Ясная поляна» № 1, стр. 85—86).

Декабрь. Цензурное разрешение от 26 марта 1863 г. М. 8°, 106 стр.

1. О том, как русских японцы в плену держали. Стр. 5—106.

Рассказ составлен А. П. Сердобольским по запискам капитана Головнина, прожившего полтора года в плену у японцев. «Записки флота капитана Головнина о приключениях его в плену у японцев в 1811, 12 и 13 годах». Часть I—III. Спб. 1816. Эти записки переизданы были в 1851 г. с приложением жизнеописания автора, и привлекли к себе большое внимание. Ими заинтересовался и Толстой, упоминающий о них в записи Дневника от 15 октября 1853 г.: «Утром писал мало, читал Головнина с удовольствием». 16 октября: «Встал рано, читал Головнина». Толстой, вероятно, и указал Сердобольскому на эти записки, как на подходящий материал для народного чтения. Позднее, в 1878 г. Сердобольский в письме к Толстому просил разрешения перепечатать этот рассказ в Казани, где он в то время служил, однако дальнейших сведений об этом мы не имеем.

Весною 1872 г. один из учителей Яснополянской школы и сотрудник Толстого по изданию журнала, А. А. Эрленвейн, обратился к нему с просьбой о разрешеии перепечатать «Книжки Ясной поляны» для детского и семейного чтения. Толстой ответил ему письмом от 12 апреля, в котором он выражает свое сочувствие этому предложению. На основании этого разрешения, Эрленвейн выпустил 12 книжек, под общим заглавием: «Из Ясной Поляны (журнал Л.Н.Толстого»), с подзаголовками: «Рассказы для крестьянских ребят» и «Рассказы для семьи и школы», и с некоторыми изменениями и дополнениями издателя. Книжки эти выдержали несколько изданий. Во второе издание 1-й книжки («Матвей»), вышедшее в Петербурге в 1873 г., Эрленвейн внес небольшое предисловие «От издателя», в котором он сообщил некоторые интересные сведения о составлении книжек «Ясной поляны» и о лицах, принимавших участие в этой работе (см. выше, стр. 519).

УКАЗАТЕЛЬ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН.

В настоящий указатель введены имена личные и географические, названия исторических событий (войн, революций и т. п.), учреждений, издательств, заглавия книг, названий статей, журналов, газет, произведений слова, скульптуры, музыки, имена героев художественных произведений не Толстого и Толстого, когда они упоминаются не в тех произведениях, где они выведены, а также, когда они приведены в комментарии. Знак || означает, что цыфры страниц, стоящие после него, указывают на страницы текста не Толстого.

А. А. «Описание одной из школ Тверской губернии». — «Я. п.», июль — || 628.

Абимелех — царь Герарский (филистимский) — 421. || 542.

Аввакум (1620—1681) — протопоп, последователь «старой веры» — || 509.

Августин («Блаженный») (354—430) — писатель-богослов — 7.

Авксентьев Иван Ильич — учитель толстовских школ — || 502, 505, 506, 514, 538, 626, 627.

— «Житовская школа за два месяца». — «Я. п.», январь — || 502, 505, 506, 514, 626.

— «Заметки о народном чтении». — «Я. п.», май — || 505, 627.

Авраам — по библейскому преданию родоначальник еврейского народа (за 2000 лет до н. э.) — 83, 92, 273, 365 || 541.

Австралия — 104, 107, 333.

Агарь — рабыня Авраама, мать Измаила — 365.

Адам — прародитель людей по древне-еврейской мифологии — 87, 90, 163 || 550.

Азия — 13, 104, 333, 480.

Аксаков Иван Сергеевич (1823—1886) — || 587.

Аксаков Константин Сергеевич (1817—1860) — || 588.

Александр Македонский (356—323 до н. э.) — полководец и завоеватель — 106, 143, 221, 224

Александр I (1777—1825) — 101, 470. || 543.

Александр II (1818 1881) — 380. || 489.

Алексей (Бяконт) (ум. в 1378 г.) — митрополит московский — 60.

Алексей Михайлович (1629—1676) — царь и великий князь московский — 425.

Алябьевская школа — при сельце Алябьеве, Чернского у. — || 507, 629.

Америка — см. Соединенные штаты Северной Америки.

Амурский край — 255.

Английские школы — 5, 13, 15, 22, 271, 273.

Английский милорд Георг — герой популярных народных книжек — 363, 364. || 598.

Англия — 5, 18, 22, 104, 216, 252, 255, 272, 332, 334, 342, 392, 399, 418, 442, 443, 445, 448. || 492, 494, 604, 609, 610.

Аничков мост — через р. Фонтанку, в Петербурге — 259.

Антонович Максим Алексеевич (1835—1918) — писатель — критик — 232. || 516, 558, 562.

Арбатская часть — в Москве — 248.

Арбузов Сергей Петрович (1849—1904) — ученик Яснополянской школы — || 465, 467—469, 471—475 479—482, 485, 486.

— «Воспоминания бывшего слуги гр. Л. Н. Толстого». — || 501, 624.

Аристотель (384—322 до н. э.) — греческий философ и ученый — 6, 7, 10, 342. || 583.

Арнольд Мэтью (1822—1888) — английский писатель — || 509.

Арсеньев Константин Иванович (1789—1865) — историк, статистик и географ.

— «Краткая всеобщая география» (1818, 20-е изд. 1849) — 107.

Архив Л. Н. Толстого в Публичной библиотеке СССР имени В. И. Ленина (Москва) (АТБ) — || 521, 522, 534, 537, 555, 564, 566, 573, 578, 579, 583, 592, 604, 607, 608, 610, 612, 613, 615, 618—620, 622, 630, 631.

Аскольд и Дир — дружинники, княжившие в Киеве — 94.

Ассирия — древнее государство в юго-западной Азии — 92. || 542.

Асхабад, ныне Ашхабад — || 513.

Ауэрбах Анастасия Федоровна — писательница, автор «Первого чтения для крестьянских детей, составленного теткой Настасьей» — 263. || 508.

Ауэрбах Бертольд (1812—1882) — писатель, автор «Шварцвальдских рассказов» (1842) — || 492, 493, 588.

Ауэрбах Юлия Федоровна (1827—1871) — начальница Тульской гимназии—369. || 508, 575, 599.

Ауэрбахи — семья знакомых Толстого — || 575.

Афанасий — ученик Яснополянской школы.

— «Сочинение Афанасия». — «Я. п.», кн. III — || 631.

— «Как царя встречали». — «Я. п.», кн. XI. — || 633.

Афанасьев Александр Николаевич (1826—1871) — писатель-этнограф — 52, 261 || 535, 571.

— «Народные русские сказки». 8 вып. 1856—1863 — 52, 54, 58, 456. || 518, 536.

Африка — 8, 104, 272, 333.

Бабурино — деревня в 4 вер. от Ясной поляны — || 498, 630.

Бабуринская школа — 165, 166, 361, || 499, 509, 518, 572, 576, 627, 629.

Бавария — часть южной Германии — 12, 108. || 523, 603.

Баден — область юго-западной Германии — 11, 411.

Бако — см. Бэкон.

Бакунин Михаил Александрович (1814—1876) — || 614.

Банников Николай Дмитриевич — дядька Толстого — 623.

Банникова Аграфена Алексеевна («Дунька») (р. 1852 г.) — ученица Яснополянской школы — 468, 470, 473. || 468, 469, 470, 472—475, 479—481, 483—485, 623.

Базыкин Ермил — яснополянский крестьянин — || 489.

Барклай де Толли кн. Михаил Богданович (1761—1818) — сначала главнокомандующий русской армией, а затем командующий 1-й Западной армией — 101.

Бартенев Петр Иванович (1829—1911) — издатель «Русского архива» — || 512.

Барцелонь — город в Испании на берегу Средиземного моря — 107.

Батый (ум. 1255 г.) — хан Золотой орды — 462.

Белевский уезд б. Тульской губ. — 108.

Безобразов Владимир Павлович (1828—1889) — экономист и публицист — || 587, 588.

Белинский Виссарион Григорьевич (1811—1848) — 225, 232, || 559, 585.

Бельгия — 399. || 609.

Белоозеро в б. Новгородской губ. — 94.

Беляевка — слобода Старобельского уезда, б. Харьковской губ. — 257.

Бендеры — город б. Бессарабской губ. — || 519.

Березина — правый приток Днепра — 102. || 543.

Берлин — || 611.

Берлинская школа — 164.

Берс Андрей Евстафьевич (1808—1868) — врач, гоф-медик, отец Софьи Андреевны Толстой — || 516.

Берс Елизавета Андреевна (1843—1919) — свояченица Толстого — || 583, 594, 596, 602, 632 633

Берс Татьяна Андреевна — см. Кузминская Т. А.
Берс Софья Андреевна — см. Толстая С. А.
Берте Н. — педагог — 204. || 543.
«Краткая всеобщая история в простых рассказах» — 107.
Беседа для солдат — см. «Солдатская беседа».
Бессарабия — || 517.
Бестужев-Рюмин Константин Николаевич (1829—1897) — историк — || 585.
Бетховен Людвиг (1770—1827) — германский композитор — 113, 114. || 546.
Библейская история — 446.
«Библиотека для чтения» — журнал, издававшийся в 1861—1862 гг. А. Ф. Писемским — 211, 426. || 558, 617, 618.
Библия — 7, 76, 86—88, 90, 93, 260, 261, 340, 342, 381, 422, 446, 453, 473. || 540, 583.
Бидерман (Biedermann) Фридрих-Карл (1812—1901) — немецкий писатель и политический деятель — || 495.
Биернадский. «Земля и люди, или живописные происхождения и рассказы из быта народов всех пяти частей света». Два тома. 105. 107, || 543.
Биппен — член Петербург. комитета грамотности — 255.
«Биржевые ведомости» газета — || 600.
Бирюков Павел Иванович (1860—1931) — друг и биограф Толстого — || 552, 588.
— «Биография Л. Н. Толстого». изд. «Посредник». I. М. 1906 — || 497, 505, 584, 614.
Бичер-Стоу (Beecher-Stowe) (1811—1896) — американская писательница, автор романа: «Хижина дяди Тома» (1852) — || 633.
«Блюститель здравия и хозяйства» — журнал (1862—1863) — 265.
Богданов Роман («Ромашка» «Р») — ученик Яснополянской школы — 55, 64, 66, 91, 455, 460, 464, 466, 468, 470, 474 || 464, 465, 469, 472—480, 486, 624.
Богородское уездное училище — || 512.
Богучарово — село б. Крапивенского у.. в 28 вер. от Ясной поляны — || 498.
Богучарская школа — 165, || 508, 509, 550, 572, 628.
Бокль (Buckle) Генри-Томас (1821—1862) — английский историк — 232. || 562, 584, 585, 620.
— «История цивилизации в Англии» — 336, 337, 346.
Болеслав — имя нескольких польских королей из дома Пястов — 93 || 542.
Большая соль — посад, б. Костромской губ. — 258.
Бонапарты — старая, небогатая дворянская фамилия. итальянского происхождения (с о-ва Корсики), из которой вышли французские имп. Наполеон I и Наполеон III — 345.
«Борис Годунов». См. Пушкин.
Борисов Иван Петрович (ум. 1871 г.) — орловский помещик, приятель Тургенева и Фета — || 490.
Бородинская битва между русскими и французами 26 августа 1812 г. — 101.
Бортнянский Дмитрий Степанович (1751—1828) — русский композитор в области духовной музыки — 125. || 546.
Боткин Василий Петрович (1811—1869) — писатель — || 490, 497, 499, 611.
Брызгин Г. (Гл. Успенский). «Михалыч». — «Я. п.», кн. X. — || 633.
Брюссель — || 495, 496, 553, 609, 614.
Брячислав — имя нескольких полоцких князей XI—XIII вв. — 93.
Бузняков Иван Михайлович — ученик Яснополянской школы — || 467, 471.
Бузулукский уезд. б. Самарской губ. — || 576.
Буйницкий Алоизий Несторович (ум. в 1900 г.) — сенатор, переводчик «Букваря совета воскресных школ». — 263.
Буланже Павел Александрович — || 530, 549, 552, 567.
Булгаков В. Ф., «Лев Толстой в последний год его жизни» — || 513.
Бурхмюллер Иоганн-Фридрих (1806—1874) — популярный

композитор легкой музыки — 125.

Буссе Федор Иванович (1794—1859) — педагог-математик—262. || 570.

— «Первоначальные упражнения в арифметике, с объяснительными чертежами». — 262.

Бутович Митрофан Федорович — учитель толстовских школ — 502, 506, 511, 514, 515, 520, 594, 626, 627, 629.

— «Два месяца в Алябьевской школе». — «Я. п.», ноябрь — || 507, 627, 629.

— «Попытка учительства в Ясенецкой школе». — «Я. п.», янв. — || 507, 627.

— «Попытка учительства в Житовской школе». — «Я. п.», май — || 507, 627.

— «Ясенецкая школа» — «Я. п.», февр. — 356, 357. 507, 626.

Бывший учитель. «Урок пения». «Из воспоминаний бывшего уездного учителя». — «Я. п.», ноябрь — || 629.

Бэкон (Бако) Френсис (1561—1626) — английский философ и государственный деятель, основатель эмпирического направления в философии — 10, 383, 408, 443, || 588.

Бюфон Жорж-Люи (1707—1788) — французский ученый, натуралист — 429.

Бюхнер Карл-Людвиг (1824—1899) — немецкий физиолог и философ — 232, || 562.

Вальтер Скотт (1771—1831) — английский романист — || 536.

Валуев Петр Александрович (1814—1890) — граф, министр при Александре II (1861—1881) || 516.

«Ванька-клюшник» — народная песня о нем — 114.

Ватт Джемс (1736—1819) — английский механик, изобретатель паровой машины (1769) — 418.

Варадинов Николай Васильевич (1817—1886) — член главного управления по делам печати — 257, 258, || 569.

Варшава — 513.

Веймар — город в Германии — 495 || 509, 611, 623.

Венера Милосская — античная статуя богини Венеры — 113, 453.

Вересаев В. В., «В юные годы» — || 509.

Веселовский Константин Степанович (1819—1901) — экономист, академик — 184. || 553.

Вересаев В. В., «В юные годы». Изд. 3-е. М. 1930 — || 509.

Вернадский Иван Васильевич (1827—1884) — профессор политической экономии и статистики — 264. || 569, 571.

— «Понятия Гопкинса о народном хозяйстве». Перев. с английского. Спб. 1856 — 264.

Верный (Алма-ата) — город— || 512.

«Вестник Европы» — журнал — || 541, 583.

Ветхий завет — священное писание евреев, входящее в состав канонических книг Библии — 71, 86, 88, 92, 455—460.

Виргилий (правильнее Вергилий) Марон (70—19 до н. э.) — латинский поэт, автор «Энеиды» —6.

Висбаден — город в Пруссии близ Рейна — || 495.

Владимир (ум. 1015 г.) — вел. князь киевский (988 г.) — 480.

Владимир Акимович — священник с. Кочаки — || 501.

Владимир Александрович — учитель Яснополянской школы — 455, || 492, 501, 502, 504, 506, 511, 623.

Владимир на Клязьме — город — 447.

Владимиров С. — ученик Яснополянской школы — 73, || 465, 468—470, 472, 475, 477—479, 481, 482, 485, 486.

«Вниз по матушке по Волге»... — старинная народная песня — 114.

Водовозов Василий Иванович (1825—1886) — педагог, историк — 60, 93, 262.

— «Рассказы из русской истории» (1861) — 262, 264, 458.

Воздремо — сельцо б. Крапивенского у., в 12 в. от Ясной поляны — 167.

Волга — 107, 449, 450.

«Волостная школа причетника». — «Я. п.», ноябрь — || 629.

Вольное экономическое общество — учрежденное в 1765 г. в Петербурге — 248, 251, 258, 259, || 568—570.

Вольф Христиан (1679—1754) — немецкий философ — 408.
Воронеж — || 512.
Воскресные школы — 50, 73, 263, || 553.
«Воспитание» — «Журнал для родителей и наставников» (1860—1863) — 211, 240, 309, 426, 442. || 558, 586, 617, 618.
Востоков Александр Христофорович (1781—1864) — филолог, академик — 65.
— «Сокращенная русская грамматика» (1828) — 65.
Восточная война (1853—1856) — война между Россией и Турцией, к которой примкнула коалиция европейских держав: Франция, Англия и Сардиния — 100, 102. || 542.
В. П., «Воспоминания об экзаменах». — «Я. п.», июль — || 628.
«Время» — журнал, издав. Ф. М. Достоевским в 1861—1863 гг. — 211, 340, 426, || 558, 617.
Всеволод Ярославич (1030 — 1093) — вел. кн. киевский — 481.
«Всемирный вестник» — журнал — || 507, 600.

Гааз Федор Петрович (1780—1853) —доктор и филантроп — || 517.
Гаврилов К. — ученик Яснополянской школы — || 465, 468—471, 474, 477, 484, 485.
Гаврилов Н. — ученик Яснополянской школы — || 467, 478, 481, 486.
Галерная — улица в Петербурге — 259.
Гамлет — главное действующее лицо трагедии Шекспира: «Гамлет, принц Датский» (1603) — 331.
Гаярин Иван Федорович (1827—1890) — писатель и педагог — 369, || 492, 497, 582, 599, 606.
Гваделупа — группа Антильских островов в Вест-Индии — 104, 221, 224.
Гебель Иоганн-Петер (1760—1826) — немецкий народный поэт — 11, 411, || 529.
Гегель Георг - Фридрих (1770—1831) — немецкий философ— 8, 326.
Гейдельбергский университет — в Бадене, в южной Германии — 226.
Генрих IV (1050—1106) — император германский — || 543.
Генрих IV (1553—1610) — французский король — 18, 19.
Германия — 4, 5, 10—12, 18, 22, 105, 136, 137, 143, 204, 211, 212, 253, 271, 299, 387, 392, 399, 400, 407, 408. || 492, 494, 508, 526, 555, 583, 587, 588.
Герцен Александр Иванович (1812—1870)—232. || 503, 537, 563, 614.
Гершензон Михаил Осипович (1869—1922) — историк литературы — 501, 505.
Гете Иоганн - Вольфганг (1749—1832) — 306. 308. || 509.
Гефсиманский сад — вблизи Иерусалима — 91.
Гиляров-Платонов Никита Петрович (1824—1887) — публицист — || 596, 626, 627, 630.
Гиляровский Федор Васильевич — протоиерей, член Петербургского Комитета грамотности — 256, 257.
«Гирлянда» — журнал словесности, музыки, мод и театров (1831—1832) — 340.
Главное управление по делам цензуры — || 599, 600.
Глебов Ив., «Новый взгляд на народное образование» — 240, 309, || 558, 618.
Гнедич Николай Иванович (1784—1833) — поэт, переводчик Илиады (1829) — 59, || 536.
Говарда бумажная фабрика — || 537, 573.
Гогенцоллерн - Зигмаринген — германское княжество, в 1809 г. вошедшее в состав Прусского королевства — 333.
Гоголь Николай Васильевич (1809—1852) — 53, 56, 240.
— «Вий» 43, 63 . || 535.
— «Ночь перед рождеством» — 59, || 536.
Головачев Григорий Филиппович (1818—1880) — сотрудник «Русского вестника» и «Детского чтения» — 369. || 599.
Головеньки — село, б. Крапивенского у. в 10 вер. от Ясной поляны — 152. || 498.
Головеньковская волостная школа—154, 157, 185. || 513, 514, 572, 627.
Головин Борис Николаевич — учитель толстовских школ — || 506, 507, 514, 515, 594.
Головлино — село б. Кра-

пивенского у. в 22 вер. от Ясной поляны — || 498, 628.
Головлинская школа — 165. || 511, 512, 628.
Головнин Александр Васильевич (1821—1886) — министр народного просвещения (1861—1870) — || 551, 557.
Головнин Василий Михайлович (1776—1831) — русский мореплаватель задержанный японцами на Курильских островах; провел в плену $1^1/_2$ года — || 515, 634.
«Записки флота капитана Головина о приключениях его в плену у японцев в 1811. 12 и 13 годах» — || 634.
Голицынская больница (в Москве) — 160.
Голубин Ф. Я. — член Петерб. Комитета грамотности — 258.
Гольденвейзер А. Б.. «Вблизи Толстого», I. — || 593, 594, 625.
Гомер — древне-греческий поэт, которому приписывается создание Илиады и Одиссеи — 89, 335, 342, || 542.
Гончарова — бумажная фабрика — || 606.
Городня (Городна) — деревня б. Крапивенского у., в 12 вер. от Ясной поляны — || 498, 627.
Городненская школа — 165, 166. || 509, 514, 627.
Гостевское — село б. Котельничского уезда, Вятской губ. — 257.
«Государственный Толстовский Музей» (ГТМ) || 566, 573.
Гракхи — братья: Тиберий (162—133 до н. э.) и Гай (153—121) — римские народные трибуны — 106, || 543.
«Грамотей» — народный журнал (1862—1876) — 247, 248, 340, 431. || 568.
Грановский Тимофей Николаевич (1813—1855) — 429.
Греция — 4, 17, 94, 332, 334, 437.
Грецово — сел. Крапивенского у. в 10 вер. от Ясной поляны. Грецовская школа — 165.
Григорий VII — папа Римский (1073—1085), боровшийся за главенство церкви с германским императором Генрихом IV — 106, || 543.
Гришин — ученик Яснополянской школы — 79.
Грубе Август-Вильгельм (1816—1884) — немецкий педагог — 105, 107, 108, 109, 262, 267, 292, 293, 296, 300. || 543, 566.
Грумы (Грумант) — хутор в 3 в. от Ясной поляны — 73.
«Гуак, или непреодолимая верность» — авантюрная повесть — 364. || 598.
Губернское по крестьянским делам присутствие (Тульское) — || 498, 499, 505—507, 510, 511, 513, 517.
Губернское правление (Тульское) — || 505—507, 509, 510, 511, 513, 516, 517, 532.
Гудим Сергей Леонтьевич — учитель толстовских школ — || 507, 508, 510, 520, 550, 572, 628. 633.
— «Богучарская школа за февраль и март месяцы». — «Я. п.», июнь — || 628.
Гумбольдт Александр, барон (1769—1859) — ученый естествоиспытатель, путешественник и писатель — 438.
Гусев Н. Н., «Жизнь Л. Н. Толстого. Молодой Толстой (1828—1862). — || 489, 510, 516, 612.
Густав Иванович — 97.
Гуттенберг Иоганн (1394—1468) — изобретатель книгопечатания — 106.

Давид (XI—X до н. э.) — по библейскому преданию царь иудейский; ему приписывается составление псалмов — 89, 261, 460, || 540.
Давыдов — книгопродавец в Петербурге — 372.
Далай-лама — глава буддийской секты в Тибете и его правитель — 347.
Даль Владимир Иванович (1801—1872) — лексикограф и писатель — 347, || 585, 586.
Данилов Ф., «Свободное образование взрослых простолюдинов». — «Я. п.», август — || 628.
Дармштадт — точнее: Гессен-Дармштадт — вел. герцогство в западной Германии — 399.
«Дело III-го отделения собственной его императорского величества канцелярии о графе Льве Толстом» — || 507, 511, 512, 517, 595, 600.
«Дело главного управления цензуры 1861 г.» — || 600

«Дело Совета имп. моск. университета об исключении студентов из университета за беспорядки» — || 506, 507, 509, 511, 513, 516, 517, 594.
Денис Л. Н. — член Петерб. комитета грамотности — 258.
Денцель Бернгард (1773—1838) — немецкий педагог, последователь Песталоцци — 139.
Державин Гавриил Романович (1743—1816) — 340, 446.
Дерпт (Юрьев) — город, в настоящее время в Эстонии — 223.
«Детский мир». См. Ушинский К. Д.
«Детский журнал» (1859—1860) — 340.
Дефо Даниель (1659—1731) — английский писатель, автор романа: «Жизнь и приключения Робинзона Крузо» (1719) — 53, 58, 59, || 536, 630.
Дмитрий Донской (1350—1389) — великий князь московский, победитель Мамая (1380) — || 542.
Дистервег Фридрих-Адольф (1790—1866) — немецкий педагог, последователь Песталоцци — 213, || 495, 555, 561.
Дмитриев Иван Иванович (1760—1837) — писатель — 284, || 571.
Дмитриев Федор Михайлович (1829—1894) — историк-юрист — || 502.
Днепр — 94.
Дондуков-Корсаков кн. Михаил Александрович (1792—1869) — вице-президент Академии наук — || 495, 563.
Дондукова-Корсакова кн. Аделаида Николаевна, рожд. Окунева — || 495, 563.
Дондукова-Корсакова, кж. Мария Михайловна (1828—1909) — 257, || 569.
Достоевский Федор Михайлович (1821 — 1881) — || 558, 618.
«Досужее чтение, пригодное для каждого: рассказы, сказки и разные стихотворения, относящиеся преимущественно к крестьянскому быту». Сост. Золотовым — 265.
Дрезден — || 611, 612.
Дружинин Александр Васильевич (1824—1864) — критик и беллетрист — || 490, 491.
Дубенский — член петерб. Комитета грамотности — 257, || 569.
Дубовка — посад б. Саратовской губ., пристань на Волге — 107.
Дункер Макс (1811—1886) — немецкий историк, автор «Истории древнего мира». Лекции его Толстой слушал в Берлине в 1860 г. — 92.
«Дуняшка и сорок разбойников». — «Я. п.», кн. II — || 630.
Дюма Александр (1803—1870) — французский романист — 7, 363, || 598.
— «Граф Монте-Кристо» — 19, 414, || 529.
— «Три мускетера» — 19, 414, || 529.
Дюпанлу Феликс-Антуан (1802—1878) — французский проповедник и писатель — 385.
«Дядя Наум». См. Максимович М. А.
«Дядя Том». — «Я. п.», кн. X. См. Бичер Стоу — || 519, 633.

Ева — по библейскому сказанию, жена Адама — 163, || 550.
Евангелие — 51, 55, 90, 342, 366, 446.
Евгеньев-Максимов В. Е., «Новые данные о «Ясной поляне» Л. Н. Толстого» — || 600.
Европа — 21, 104, 127—130, 177, 179, 189, 216, 237, 239, 241, 267, 272, 332, 337, 342—346, 363, 399, 403, 453.
Египет — 4, 92, || 541, 609, 611.
Егорова. См. Матвеева О. Р.
Екатерина II (1729—1796) — 470.
Елиезер — по библейскому преданию работник Авраама, спутник Исаака — 83.
Ергольская Татьяна Александровна (1792—1874), троюродная тетка Толстого — || 508, 576 603.
«Ермак» — «Я. п.», кн. IX — 364, || 633.
Ермаков — член Петербургского Комитета грамотности — 257.
Ермилины — семья яснополянских крестьян — 305.
Ермилова (Зябрева) Пелагея Васильевна (р. 1851 г.) — уче-

ница Яснополянской школы — || 465, 468, 469, 471—473, 475—476, 478, 479, 482, 485, 486, 625.

Еруслан Лазаревич — сказочный герой русских лубочных изданий и картинок — 363, || 598.

Ершов Петр Павлович (1815—1869) — писатель, автор народной сказки «Конек-Горбунок» (1834) — 53, 142, || 536.

Ефремовский уезд, б. Тульской губ. — 108.

Жданов Василий — ученик Яснополянской школы — 73, 468, 470, || 474, 475, 478, 479, 480—485, 572, 623.

Женева — 331, || 494.

Житово (Житовка) — деревня Крапивенского у. в 15 вер. от Ясной поляны — || 498.

Житовская школа — 157, || 506, 626, 627.

Жуковский Василий Андреевич (1783—1852) — поэт — || 541.

«Журнал для воспитания» (1857—1859), см. «Воспитание».

«Журнал для детей» (1851—1865) — 340, 446.

«Журнал Министерства народного просвещения» — || 605.

«Загадки. — Отгадки». — «Я. п.»: кн. I, кн. III, кн. V — 362, || 530, 632.

Заблоцкий - Десятовский Андрей Парфенович (1807—1881) — государственный деятель и писатель — 263, || 571.

— «Сельское чтение». 4 книжки (1843) — 263.

— «Ручная книжка для грамотного поселянина» (1854; 9-е изд., 1872) — 263.

«Завоевание Перу и Мексики» (1843) — труд американского историка Прескота — 422.

«Заметки об английских учебных книгах» — || 609.

«Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ» — || 551, 605.

Занд Жорж (1804—1876) — французская писательница — 60, || 537.

— «Похождения Грибуля» (1860) — || 537.

«Записки имп. росс. географического общества» — 134, || 553.

Заслонины — помещики Крапивенского уезда — 153.

«Звезда» — журнал — || 703.

«Звездочка» — журнал для детей (1845—1863) — 340.

«Звенья». Сборник материалов и документов по истории литературы XIX в. I. — || 505, 507, 508, 509, 514, 515, 517, 518, 541, 595.

Зеленый А. С., «Опыт книги для грамотного простонародья» — 264.

«Земля и что на ней есть». География для самоучения — 264.

Золотов Василий Андреевич (1804—1882) — педагог, много работавший по народному образованию — 257, 263, 292, || 569.

— «Дедушка рассказчик. Рассказы дедушки Василия» (1861) — 60, 264, || 537.

— «Беседы Золотова в военно-гимнастическом кадре». 6 книжек. — 264, 465.

Золотовская метода: — «Таблицы для обучения чтению и письму» (1856). — «Русская азбука с наставлением, как должно учить» (1858). — «Упражнение в чтении и умственном развитии (приложение к таблицам для обучения грамоте), изд. 5, 1861—126, 133, 135, 136, 144.

Зонтаг Анна Петровна, рожд. Юшкова (1785—1864) — детская писательница — 86, || 539, 540.

— «Священная история для детей» (1837) — 261.

Зотов — член Петербургского Комитета грамотности — 256, || 569.

Зябревы — семья яснополянских крестьян — 305.

Иаков — по библейскому преданию родоначальник народа израильского — 12, 83—85, 92, || 529.

Иван Алексеевич (1666—1696) — царь, сын Алексея Михайловича — 428.

Иван Фомич — 97.

Иванов Александр Андреевич (1806—1858) — художник, автор картины «Явление Христа народу» — 113, || 545.

Иванов (Воробьев) Кирилл Евдокимович («Кирюшка») (1853—1874) — ученик яснополянской школы — 54, 460, 468, 470, 477, || 473—475, 479—485, 624.

— «Как мужики лес воруют» — «Я. п.», кн. XI — || 633.

Иванов Николай Алексеевич (1813—1839) — историк, профессор Казанск. унив. — || 563.

Игорь (ум. 945 г.) — киевский князь — 93—95.

Иенский университет — в Германии — || 496, 517, 621, 623.

Иер (Гиеры) (Hières) — климатический курорт во Франции на берегу Средиземного моря — || 494, 496, 522.

Иерусалим — главный город Палестины — 90, 366.

Изборск — пригород Пскова — 94.

«Избранные места из Хемницера и Крылова, с применением каждой басни к быту простого народа» — 263.

Измаил — по библейскому преданию сын Авраама — 365.

Измайлов Александр Ефимович (1779—1831) — баснописец и романист — 263, || 571.

Изяслав Ярославич (1024—1078) — великий князь киевский— 475.

«Из Ясной поляны. Журнал гр. Л. Н. Толстого» — издание А. А. Эрленвейна, с изменениями и дополнениями — || 519, 634.

Иисус Навин — по библейскому преданию глава еврейского народа после Моисея — 7, || 529.

Иисус Христос (Назарянин) — 40, 90, 91, 99, 365, 433, 456, 461.

Илиада — древне-греческая эпическая поэма, приписываемая легендарному поэту Гомеру — 59, 326, 346, 453, || 536, 542, 580.

Ильинский Игорь Владимирович — || 507, 512, 517, 541, 595.

Иоанн — евангелист — || 542.

Иоанн новгородский — епископ — 113, || 545.

Иоанн IV «Грозный» (1530—1584) — русский царь — 482, || 510.

Индия — 4, || 590.

Иосиф — по библейскому преданию сын патриарха Иакова и Рахили — 12, 72, 85, 86, 89, 90, 92, || 529, 538, 541.

Исав — по библейскому преданию старший из сыновей-близнецов патриарха Исаака — 83, 84.

Исаак — библейский патриарх — 83, 84, 92.

«Искра» — сатирический журнал — || 601.

Италия — 332, 399, || 522.

«История о том как мальчика напугали в Туле» — 301.

«История про Петра». — «Я. п.», кн. VI — || 632.

«История Соловьева»— см. Соловьев С. М.

Иуда Искариот — один из учеников Христа, предавший его — 91.

Иуда — по библейскому преданию четвертый сын патриарха Иакова — 87.

Ишимова Александра Осиповна (1806—1881) — детская писательница — 93.

— «История России в рассказах для детей» (1837) — 93.

— «Бабушкины уроки, или русская история для маленьких детей» (1852) — 93.

Кавказ — || 489.

Казанская гимназия — || 513.

Казанский университет — || 508, 517, 540, 550, 563.

Казань — 223, 449, || 515, 634.

Кайданов Иван Кузьмич (1782—1843) — педагог и писатель — 106, 107, || 543.

— «Руководство к познанию всеобщей истории» — 106, 107, || 543.

Каэна (Кайена) — главный город французской Гвианы, место ссылки преступников — 39.

«Как в городе мальчика напугали». «Я. п.», кн. V — || 631.

«Как меня не взяли в Тулу». — «Я. п.», кн. XI — || 633.

«Как под яблоней...» — народная песня — 120.

Калужская гимназия— || 517.

Каменская А. А. — член петербургского Комитета грамотности — 258.

Каменская А. Ф. — член петербургского Комитета грамотности — 258.

Кант Иммануил (1724—1804) — немецкий философ — 8, 10, 141, 267.

Каракозов Дмитрий Вла-

димирович (1842—1866) — революционер — || 512.
Карачарово — село — 60.
Карамзин Николай Михайлович (1766—1826) — писатель, историк — 53, 58.
Карл II (1630—1685) — английский король из дома Стюартов — 443.
Карл Моор — главное действующее лицо в трагедии Шиллера «Разбойники» — 329, || 580, 583.
Карл Федорович — 97.
Карнович Евгений Петрович (1823—1885) — писатель и публицист — || 586.
Карфаген — богатый портовый город в северной Африке, разрушенный римлянами в 146 г. до н. э. — 332.
Каспийское море — 95.
Кассиодор (480—565) — латинский писатель и государственный деятель — 331, || 584.
Катков Михаил Никифорович (1818—1887) — писатель-публицист — || 503, 561, 577, 626—629.
Келлер Густав Федорович — педагог, учитель рисования и математики в яснополянской школе — 421, 456, 458, 459, 461—463, 466—468, 471, 473—475, 477—486, || 495, 499, 508, 509, 511, 518, 527, 545, 621—623.
Кензингтонский музей — основан в Лондоне в 1857 г., как специальный учебный музей прикладного искусства и промышленности — 252, 253, || 568, 609.
Кесарь. См. Юлий Цезарь.
Киев — 94, 105, 223.
Кий, Щек и Хорив — три брата, легендарные основатели Киева — 94.
Кир (старший) ум. в 529 г. до н. э. — основатель древне-персидской монархии — 106.
Кирилл (826—869) и Мефодий (820—885) — македонские греки, проповедники христианства среди славян, составители славянского алфавита — 136, 266.
Киссинген — курорт в южной Баварии — || 523, 603.
Китай — 8, 17, 333, 337.
Кирюшка. См. Иванов (Воробьев) К. Е. — 34.
Клейтон, сер Роберт — 444.
Кливская бумажная фабрика — || 622.
Книга Бытия — первая часть Моисеева пятикнижия — || 241.
Кобелевское волостное училище при с. Кобелеве, б. Крапивенского у. в 20 вер. от Ясной поляны — || 498, 507.
Ковалевский Евграф Петрович (1790—1867) — министр народного просвещения (1858—1861) — 367, || 491, 551, 599, 605, 606.
Ковалевский Егор Петрович (1811—1867) — путешественник и писатель — || 491, 496, 552, 599, 605.
Козлов Александр Давыдович («Сашка») (р. 1852 г.) — ученик Яснополянской школы — 473, || 624.
Козлов Даниил Давыдович («Данилка») (1848—1918) — ученик Яснополянской школы — 455, 464, 466, 470, 474, 477, || 465, 469, 471, 473, 475, 479—481, 483, 485, 624.
Колпенская школа — || 510, 511, 517, 572, 627.
Колпенское сельское общество — 166, 172.
Колпна — деревня б. Крапивенского у., в 6 вер. от Ясной поляны — 165, || 506, 630.
Колумб Христофор (1446—1506) — мореплаватель, открывший Америку — 437.
«Колумб» — «Я. п.», кн. XI — || 519, 633.
Комаровский гр. Евграф Евграфович — член петербург. Комитета грамотности — 258.
Коменский Ян - Амос (1592—1670) — чешский ученый и писатель, основатель новой педагогики — 383, 408.
Комитет грамотности (Петербургский) — 247—252, 255—257, 259—261, 292, || 564, 568—570, 577.
Кондауров (Копылов) Иван Родионович (1850—1922) — ученик Яснополянской школы — || 465, 467, 469, 471, 472, 625.
Кондаурова (Копылова) Аграфена Герасимовна (р. 1852 г.) — ученица Яснополянской школы — || 465, 467—469, 471—473, 475, 476, 625.
Константинополь — (Царьград), ныне Стамбул — 94, 366.
Конфуций (551—478 до н. э.) основатель китайской религии — 6, || 524, 528.
Коран — священная книга магометан — 366.

Копылова Аграфена — ученица Яснополянской школы — 465, 468, 471, 475, 476, 478, 483, 485, 486.
Корибут - Кубатович Г. Д. — член Петербург. комитета грамотности — 258.
Корф бар. Андрей Николаевич (1831—1893) — член петербургского Комитета грамотности — 258.
Котельничский уезд, б. Вятской губ.
Кочаковская школа — 165.
Кочанское сельское общество — при дер. Кочанской (Богатеево), б. Крапивенского у. — 165, || 498.
Кошелев Александр Иванович (1806—1883) — публицист и общественный деятель — || 585.
Крапивенский уезд б. Тульской губ. — 100, 108, 367, || 497, 512, 531, 589, 612.
Кристальный дворец— в Лондоне — 252.
Кривцово (Крыльцово) — сельцо б. Крапивенского у., в 7 в. от Ясной поляны — 153, 155, || 630.
Крутенское сельское общество — с. Крутицы б. Крапивенского у. — 165.
Крылов Иван Андреевич (1768—1844) — баснописец — 60, 263, || 571.
— «Две бочки» — 289.
«Крылов И. А., жизнеописание известного русского баснописца» — 264.
Крыльцовская школа— || 509, 514.
Крымская кампания — См. Восточная война.
Ксенофонт (ум. 354 г. до н. э.) — греческий историк, друг и ученик Сократа — 106.
Кузминская Татьяна Андреевна, рожд. Берс (1846—1925) — свояченица Толстого — 504, 505, 516—518.
— «Моя жизнь дома и в Ясной поляне. Воспоминания 1863—1864» — || 518, 578, 596, 632.
Кузнецов В. — ученик Яснополянской школы — 467, 471.
Кузнецов И. С. — член Петерб. комитета грамотности — 258.
Куликовская битва — битва между русскими и татарами на Куликовском поле 8 сент. 1380 г. — 95, || 542.
Кунц — немецкий педагог — || 494, 555.
Курск — || 516.
Куткин Владимир Петрович (род. 1844 г.) — учитель толстовских школ — || 509, 514.
Кутузов (Голенищев-Кутузов) кн. Михаил Илларионович (1748—1813) — главнокомандующий русской армией в 1812 г. — 101, 102.

Лаван — по библейскому преданию брат Ревекки — 84, || 538.
Ладога — древний город близ Ладожского озера — 94.
Лермантов, «Наставление, как учить грамоте» — 262—264.
Лессинг Готтольд-Эфраим (1729—1781) — немецкий писатель — || 509.
Ливанов Федор Васильевич (ум. в конце 1870-х гг.) — автор сочинений о расколе — 258.
Литров, «Общенародная геометрия» — 262.
Лия — по библейскому преданию сестра Лавана — 84.
«Ложкой кормит, а стеблем глаз колет».— «Я. п.», кн. IV— 301, 427, || 519, 574, 631.
Ломинцево — село б. Крапивенского у., в 12 вер. от Ясной поляны — || 498, 630.
Ломинцевская школа — 158, 167, 169, 172, || 517, 550, 626.
Лондон — 20, 252, 253, 273, 444, || 568, 585, 609, 614.
Лондонская школа—271, || 566.
Лот — по библейскому преданию племянник патриарха Авраама — 87, || 542.
Лука — евангелист — || 542.
Лукашевич Владимир Павлович — учитель толстовских школ — || 509, 510, 514, 520, 538, 627. 633.
— «О необходимости контроля общества над школами». «Я. п.» — апр. — || 627.
Лунков Никанор — крестьянин — || 507, 627.
Львов кн. Владимир Владимирович (1804—1856) — детский писатель — 264 || 571.
— «Сказания о том, что есть и что была Россия». — 264.
Льюис (Lewes) Джордж-Генри (1817—1878) — английский писа-

тель позитивного направления — 225, 232.
Любич — город на левом берегу Днепра — 94.
Лютер Мартин (1483—1546) — немецкий реформатор — 4, 6, 10, 106, 225, 329—331, 383, 408, || 493, 528, 583, 633.
«Лютер». — «Я. п.», кн. IX — || 519, 602, 633.

Магомет (571—632) — основатель магометанской религии — 347, 365, 366, || 632.
«Магомет». — «Я. п.», кн. VII — 365, || 519, 596, 632.
Мазановы — семья яснополянских крестьян — 47.
Мазепа Иван Степанович—гетман Украины, (ум. 1710 г.) — 234, || 563.
Макаров Игнат Севастьянович («Вавило», «И.М.», «Сёмка») (р. 1848 г.) — ученик Яснополянской школы — 44—47, 59, 71, 90, 93, 97, 103, 107, 455, 464, 466, 468, 470, 474, || 465, 469, 472—475, 479—485, 508, 510, 511, 534, 542, 624.
— «Свадьба». — «Я. п.», кн. V — || 631.
Маколей (Macaulay) Томас-Бабингтон (1800—1859) — английский историк и политический деятель — 106, 225, 335, 343, 442—444, || 543, 584.
Максимович Михаил Александрович (1804—1873) — ученый и писатель — 59, || 264.
— «Книга Наума о великом божьем мире» — || 536.
Малороссия (Украина)—233.
Малахов курган — укрепление, командовавшее обороной Севастополя и взятое с бою французами 27 августа 1855 г. — 102.
Мальтус Томас-Роберт (1766—1834) — английский экономист — 335. || 584.
Мариинский канал — точнее: Мариинская водная система, соединяющая Каспийское и Балтийское моря — 107.
Марко-Вовчок — псевдоним писательницы Марии Александровны Маркович (1834—1907)— || 570.
— «Рассказы из народного русского быта». — 264.
— «Украинские рассказы». Перев. Тургенева. — 264.
Марков Евгений Львович (1835—1903) — писатель и педагог — 325—329, 331, 332, 334, 335, 347—350, 354, 355, 360, 369, 440—442, ||497, 561, 564, 575—577, 582, 583, 590, 592, 599, 628.
— «Живая душа в школе» — || 582.
— «Теория и практика Яснополянской школы» — 327—330, || 575, 595.
Маркс Карл (1818—1883)— || 584.
Маркус Михаил Антонович (1790—1865) — доктор, лейб-медик — 264, || 571.
— «Сельский лечебник» — 264.
Марсель — портовый город в южной Франции — 18, 19, 20, 414, || 492, 522, 523, 525.
Марфушка — ученица Яснополянской школы — 64, 83.
Матвеев (Егоров) Яков Матвеевич (1852—1881) — ученик Яснополянской школы — || 465, 469—471, 475, 476, 478, 623, 625.
Матвеева (Егорова, Ершова, Ольгушка) Ольга Родионовна (р. 1851 г.) — ученица Яснополянской школы — 39, 65, || 465, 467—469, 471, 476—478, 482, 485, 486, 625.
«Матвей» — «Я. п.», кн. I — 362, 455—460, || 519, 597, 619, 630, 633.
Матфей — евангелист — || 542.
«Международный Толстовский альманах», составленный П. Сергеенко — || 504, 512, 554, 577, 594.
Месопотамия (по греч.: междуречье) — местность между реками Тигром и Евфратом — 83.
Мёша — приток Камы при впадении в Волгу — 449.
Миллер, «Беседы из русской истории» — 264.
Микель-Анджело Буонаротти (1475—1564) — итальянский художник, скульптор и архитектор — 113.
Микишка — ученик Яснополянской школы — 65.
Министерство народного просвещения — 26, 27, || 551.
Министерство внутренних дел — 27, 162, 167, 169, || 550.
Миронов В., «Свидание с Толстым» — || 554.
Митрофанушка — действующее лицо в комедии Фонвизина «Недоросль» — 107, || 544.

Михеев Василий Егорович (р. 1851 г.) — ученик Яснополянской школы — || 465, 468, 471, 478, 482, 484—486, 625.

Мишка — ученик Яснополянской школы — 101.

Моисеевы книги — пятикнижие, входившее в состав Библии — 366.

Моисей (XVI—XV вв до н. э.) — автор Второзакония, установившего религиозные и государственные основы еврейского народа — 358, 380, 460.

Молешот Яков (1822—1893) — немецкий физиолог — 232, || 562.

Момзен Теодор (1817—1903) — немецкий ученый, известный работами в области римской истории — 92.

Монанки — деревня б. Тульской губ. — || 501.

«Монте-Кристо». См. Дюма А.

Монтэнь Мишель (1533—1592) — французский писатель и философ — || 493.

Морозов Василий Степанович («В.М.», «М.» «Федька») (1849—1914) — яснополянский крестьянин, ученик Толстого — 37, 44—48, 71, 74, 83, 102, 107, 455, 459, 464, 466, 468, 470, 473, || 541, 572, 574, 622, 623, 633, 634.

— «За одно слово» — || 541.

— «Воспоминания о Л. Н. Толстом ученика Яснополянской школы В. С. Морозова». — || 489, 490, 492, 501, 502, 504, 538, 541, 623, 624.

— «Как меня взяли в Тулу — || 633—634.

— «Крестины». — «Я. п.», кн. V — || 631.

— «Похороны». — «Я. п.», кн. V — || 631.

— «Солдаткино житье». — «Я. п.», кн. IX — 301—324, || 519, 574, 624, 633.

Морозов Петр Васильевич (ум. 1906 г.) — учитель Яснополянской школы — 31, 455—464, 466—475, 478, 480—483, 485, || 492, 501, 504, 514, 520, 534, 537, 542, 550, 572, 622, 624.

Москва — 51, 102, 105, 223, 261, 343, 360, 372, 447, 450, 451, || 502, 504, 506, 507, 538, 556, 568, 577, 579, 593, 594, 595.

«Московские ведомости» — газета, издававшаяся при Московском университете; основ. в 1756 г. — 192, 248, 426, || 504, 553, 562, 594, 617.

Московский комитет грамотности — || 510, 611.

Московский университет — || 506, 508—510, 514, 515, 517, 518, 553, 561.

Московский цензурный комитет — || 556, 557, 578, 600.

Московское царство — 96, || 550, 574.

Мстислав — имя нескольких русских князей XI—XIII вв. — 93, || 542.

Наполеон I Бонапарт (1769—1821) — французский император с 1804 по 1815 г. — 101, 102, || 543.

Наполеон III (1808—1873) — французский император (с 1852 по 1870 г.) — 338, 604.

«Народная беседа» — журнал, изд. А. Ф. Погосским в 1862—1863 гг. — 247, 248, 265, || 568.

«Народное чтение» — журнал (1859—1862) — 53, 55, 60, 340, 431, || 536.

Нассау — до войны 1866 г.: самостоятельное герцогство на Рейне, затем отошло к Пруссии — 399.

«Наставление, как учить грамоте по азбуке Лермантова и К°. — 262.

Наум — один из сотрудников Мефодия, т. н. «просветителя славян».

Нахор — по библейскому преданию брат патриарха Авраама — 83.

«Начальная география по америк. методу Корнеля» — 262.

«Наше время» — еженедельная газета (1860—1863) — 26, 340, || 530, 562.

Небольсин Павел Иванович (1817—1893) — писатель - этнограф — 264.

— «Рассказы из русской истории» — 264.

«Недоросль», — комедия Фонвизина (1782) — 107, || 544.

Некрасов Николай Алексеевич (1821—1877) — || 559.

Немецкие школы — 4, 6, 10—13, 15, 16, 21, 22, 267, 268, 271.

«Неправедный суд». — «Я. п.», кн. III — || 631.

Нечаев, «О способах отвращать смертность младенцев в крестьянском быту» — 264.
Нибур Бартольд — Георг (1776—1831) — немецкий историк — 425.
Никифорова-Новикова бумажная фабрика — || 591.
Никитин Дмитрий Васильевич — врач — || 593.
Николаев — город на Буге — 223.
Николай I (1796—1855) — 100.
Никольское - Вяземское — село Чернского уезда, б. Тульской губ., именье Н. Н. Толстого — || 507, 511.
«Никон» — «Я. п.», кн. VIII — || 632.
Нижний-Новгород, ныне город Горький — || 509.
Новикова бумажная фабрика — || 521, 537, 547, 590, 608.
Новый завет — священное писание христианской церкви — 71, 86, 88, 90, 91.
Ной — легендарное лицо, по библейскому сказанию имел трех сыновей: Сима, Хама и Афета (Иафет) — 296.
Нью-Иорк — || 495.
Ньютон Исаак (1642—1727) — английский ученый — 288, 418, 443.

Ободовский Александр Григорьевич (1796—1852) — педагог и писатель — 204, || 544, 554.
— «Учебная книга всеобщей географии» (13 изданий) — 107, 109, 225.
Общество распространения полезных книг (в Москве) — 247, 248, 263, || 568.
Овен Роберт (1771—1858) — английский фабрикант, один из представителей утопического социализма — 89.
Огарев Николай Платонович (1813—1877) — поэт — 232, || 563.
Одесса — || 515, 519.
Одиссея — поэма, приписывается легендарному поэту Гомеру — || 542.
Одоевский Владимир Федорович (1803—1869) — писатель — 263, || 571.
Оксфордский университет в Англии — 226.
Олег (ум. 912 г.) — киевский князь — 93, 95.
Олимп — гора в северной Греции; согласно греческой мифологии — местопребывание богов — 59.
Оптина пустынь — мужской монастырь Козельского уезда, б. Калужской губернии — || 624.
Ор — гора в Палестине — 83.
Орбинский Роберт Васильевич (1834—1892) — писатель и педагог — 262, || 570.
— «Руководство для преподавателей грамотности» — 262.
«Орел» — журнал (1859) — 340.
Орлов Иван Иванович («Иван Иванович») — учитель народных школ Толстого — 41, || 502, 506, 572, 594, 629.
— «Телятинская школа» — «Я. п.», окт. — || 629.
Ормонд Джемс - Бетлер (1610—1688) — лорд, английский государственный деятель при Карле I — 444.
Осипов А. — ученик Яснополянской школы — 468.
Осипов Константин («Костюшка») — ученик Яснополянской школы — 459, 462, 468, 471, 474, 482, 484—486.
Осипов М. — ученик Яснополянской школы — 462, 469, 472, 475—482, 485, 486.
«О том, как Кэн отыскивал Франклина». — «Я. п.», кн. V — || 519, 632.
«О том, как русских японцы в плену держали». — «Я. п.», кн. XII — || 519, 634.
Оттон — имя многих германских королей и императоров — 109.
Оттон I (1815—1867) — король греческий (с 1833 до 1862 г.) — 338, 342, 345, || 577, 585.

Павел I (1754—1801) — 470.
Павлов Николай Филиппович (1805—1864) — писатель — || 530.
Палестина — страна в юго-восточной части Средиземного моря — 92, || 541.
«Палец-невидимка». — «Я. п.», кн. IV — || 631.
Пальмерстон Генри-Джон-Темпль, лорд (1784—1865) —

английский политический деятель — 39, 338, 345, || 585.
Панкратов А., «Толстой — школьный учитель» — || 489, 625.
Париж — 16, 20, 102, 121, 122, 343.
Парлей (Parley) — псевдоним американского педагога Гудрича (Goodrich) (1793—1860), издавшего серию юношеских книг для чтения по различным отраслям знаний — 105, 483.
Паульсон Иосиф Иванович (1825—1898) — педагог и писатель — 295, 298, || 570.
— «Арифметика по способу немецкого педагога Грубе» — 262.
— «Книга для чтения и практических упражнений в русском языке» — 263.
Пашковский Константин Иванович — священник кочаковской церкви (1860—1875) — 361, 456, 461, 466, 472, || 533, 622, 623, 629.
— «Яснополянская школа». — «Я. п.», сентябрь — 361, || 533, 623, 629.
Пекин (ныне Бейпин) — столица Китая — 6.
Пензенская гимназия — || 505.
Пензенский дворянский институт — || 509, 511.
Пентефрий (Потифар) — царедворец египетского фараона — 85.
Перевлевский Петр Миронович (ум. 1866 г.) — педагог и писатель — 271, || 570.
— «Практическая русская грамматика». Спб., 1854 — || 570.
— «Предметные уроки по мысли Песталоцци». Спб. 1862 — 262, 273, 274, 279.
«Переписка Л. Н. Толстого с В. П. Боткиным». См. «Толстой. Памятники творчества и жизни».
«Переписка Л. Н. Толстого с гр. А. А. Толстой 1857—1903» (ПТ) — 496, 497, 503, 505, 533, 557, 595, 621.
«Переписка Л. Н. Толстого с Н. Н. Страховым 1870—1894» (ПС) — 580.
Перфильева Прасковья Федоровна, рожд. гр. Толстая (1831—1887) — 508.
«Песни о Петре» — «Я. п.», кн. VI — || 632.
Песталоцци Иоганн-Генрих (1746—1827) — швейцарский педагог — 9, 14, 140, 164, 267, 268, 270, 271, 293, 329, 383, 408, || 529, 560, 566.
Петербург (Ленинград) — 223, 258, 261, 272, 362, 372, 452, || 492, 496, 510, 519, 557, 558, 568, 579, 599, 634.
«Петербургские ведомости». См. «С.-Петербургские ведомости».
Петербургский университет — || 561, 563.
Петерсон Николай Павлович (ум. 1919 г.) — учитель толстовских школ — || 502, 504, 509, 511—514, 576, 594, 628, 929.
— «Головлинская школа» — «Я. п.», июнь — || 511, 512.
— «Из записок бывшего учителя» — || 504, 512, 576.
— «Н. Ф. Федоров и его книга «Философия общего дела» в противоположность учению Л. Н. Толстого «о непротивлении» и другим идеалам нашего времени» — || 513.
— «Плехановская школа». «Я. п»., окт. — || 629.
— «Правда о великом писателе земли русской гр. Л. Н. Толстом» — || 512.
Петр — апостол, проповедник христианства — 40, 91, || 535.
«Петр Васильич». См. Морозов П. В.
Петр I (1672—1725) — 428, || 569, 632.
«Петр первый». — «Я. п.», кн. VI — || 632.
Петров Михаил — крестьянин Крапивенского уезда — 153, 154.
Петрушевский Александр Фомич (1828—1898) — военный писатель и историк — || 569.
— «Русская азбука для солдат». 1859 — 257, 258.
Петрушка — один из персонажей в поэме Гоголя «Мертвые души» — 57.
«Петька» — ученик Яснополянской школы — 37, 79, 101, 102.
Печкин (Гл. Успенский), «Акимка». — «Я. п.», кн. III — || 631.
Пироговская школа в селе Пирогово в 35 верст. от Ясной поляны — || 572, 625.
Писарев Дмитрий Иванович

(1840—1868) — писатель-критик — 232, || 558, 562.
Писемский Алексей Феофилактович (1820—1881) — писатель — || 558, 618.
Плавская бумажная фабрика — || 524.
Платон (428—347 до н. э.) — греческий философ — 9, 10, 115, || 528, 544, 546, 583.
Плеханово — деревня б. Крапивенского у., верст. в 18 от Ясной поляны — 167, || 498.
Плехановская школа — 165, || 511, 512, 514, 629.
Плетнев Петр Александрович (1792—1862) — академик, писатель — || 559.
Плутарх (46—120) — греческий историк, автор «Жизнеописаний» выдающихся людей древности — 381.
Погодин Михаил Петрович (1800—1875)—писатель, историк — 76.
— «Норманский период русской истории» (1859) — 76, 93, 457, 458, || 542.
Погосский Александр Фомич (1816—1874) — народный писатель — || 536, 568.
— «Дедушка Назарыч» — 265.
— «Из природы. Вода, во всех ее видах» — 264.
— «Первый винокур (древнее сказание)» — 265.
— «Сибирлетка, полковая собака» — 265.
— «Чему быть, того не миновать, или не по носу табак» — 265.
Подосинковская (Подосинская) школа — 160, 163, 165, 167.
Подосинковское сельское общество при дер. Подосинках б. Крапивенского у. — || 498.
Поликеев Иван (р. 1852 г.) — ученик Яснополянской школы — || 465, 467, 468, 471, 475—478, 481, 483, 485, 486.
Положение — полное название: «Высочайше утвержденное его императорским величеством 19 февраля 1861 г. Положение о крестьянах, вышедших из крепостной зависимости» — 147, 148, 341, 342, || 530, 549, 554, 589.
Полтава — 452.
Польша — 101, || 614.
Поляков — ученик Яснополянской школы — 465, 471, 472, 474, 476, 481, 482, 485.
«Понятия Гопкинса о народном хозяйстве». Перев. с английского Вернадского — 264.
Попов Василий Михайлович — студент Московского университета — 360, || 515, 538—540, 544, 565—567, 574, 580, 581, 589, 591, 593, 594, 627.
Пооль — студент Московского университета — || 578.
«Попытка учительства в частной школе одной из деревень Казанской губернии» — «Я. п.», ноябрь — || 629.
«Посредник» — книгоиздательство — || 489, 504, 519, 541, 623, 624.
«Потерянный рай» — поэма Джона Мильтона (1667) — 363, || 597.
«Поход Ермака Тимофеевича. I. Как на славных на степях было саратовских... II. Как на Волге, да на Камышенке...» — || 633.
«Правила для сельских и волостных школ» — || 499.
«Проект общего плана устройства народных училищ» — 178, || 551, 552.
«Проект устава низших учебных заведений, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения» — || 530, 551.
«Проект устава общеобразовательных учебных заведений» — || 551.
Пронька — ученик Яснополянской школы — 44, 46, 47.
Прудон (Proudhon) Пьер-Жозеф (1809—1865) — французский экономист, теоретик анархизма — 385, 405, || 614, 615.
Пруссия — 12, 384 || 543.
Псалтырь — 51, 62, 89, 133, 161—164, 198, 226, 388, 453, || 540.
Псковская губерния — 257.
«Путешествия и открытия второй Гринельской экспедиции в северные полярные страны для отыскания сэра Джона Франклина, совершенные в 1853, 1854 и 1855 годах под начальством д-ра Е. К. Кэна»

Перевод с немецкого А. Тихменева с рис. и картами — || 632.
«Путешествие Карабанова» — «Хождение по св. земле Трифона Карабанова» (1593)—393, || 598.
Пушкин Александр Сергеевич (1799—1837) — 53, 58, 113—115, 233, 340, || 559,563.
— «Борис Годунов» — 340.
— «Гробовщик» — 59, || 536.
— «Зимняя дорога» — 289.
— «Сказка о рыбаке и рыбке» — 53, 265.
— «Сказка о царе Салтане» — 53, 265, || 536.

Райнера бумажная фабрика — || 590.
«Рассказы странствователя по замечательным местам России: Московская и Тульская губ.» — 264.
«Рассказы странствователя: Северный край» — 264.
Раумер Карл-Георг фон (1783—1865) — геолог и педагог, автор четырехтомной «Истории педагогики» (1843—1851) — || 493.
Рафаэль (1483—1520)—итальянский художник — 335.
Рахманинов Ф. И. — цензор — || 557.
Рахиль — по библейскому преданию дочь Лавана и жена Иакова — 84, || 541.
Рачинский Сергей Александрович (1833—1902) — ученый ботаник и педагог — || 494, 501, 502, 505.
Ревекка — по библейскому преданию жена патриарха Исаака — 83, || 529.
Рейн — 343, 451.
Резунов Семен Сергеевич (1847—1917) — ученик Яснополянской школы — || 465, 467, 468, 471, 472, 478, 483, 485, 625.
Резунов Сергей Федорович (1819—1893) — яснополянский крестьянин, плотник — || 625.
Риль (Riehl) Вильгельм-Генрих (1823—1897) — немецкий писатель — 445, || 493, 523, 577, 587—589.
— «Land und Leute» [Земля и люди] — 450.
Рим—96, 332, 334, 437, 440, || 561.
«Робинзон» — «Я. п.», кн. II. См. Дефо — || 514.
Рождественский С., «Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения» — || 605.
«Розалия» — рассказ — 248.
Ромул и Рем — по преданию братья-основатели Рима — 106.
Российское государство — 96.
Россия — 22, 60, 96—100, 115, 128, 143, 170, 179, 180, 185, 190, 191, 200—206, 216, 223, 227, 229, 237, 249, 251, 252, 255, 259, 260, 267, 332, 337, 342, 343, 385, 389, 393, 405, 430, 445, 448, 451, || 495, 496, 518, 556, 585, 588, 589, 614, 622.
Рувим — по библейскому преданию старший сын патриарха Иакова — 85.
Румянцев Василий Николаевич (1850—1884) — (Р. В.) — ученик Яснополянской школы — 55, 66, 93, || 464, 465, 468, 471—473, 478—485, 542, 572, 624.
— «Сочинение Василия Румянцева». — «Я. п.», кн. III. — || 631.
Румянцев — диакон в с. Тросне — || 498.
Румянцев и Соколов «Кто празднику рад, тот до свету пьян». — «Я. п.», кн. III — || 631.
Румянцевский музей в Москве — || 512.
«Русская азбука для народных школ», изд. 3, Лермантова — 263.
«Русская беседа» — журнал (1856 — 1859) — || 585, 586, 588.
Русская империя — 96, 173.
«Русская лира». Хрестоматия, составленная из произведений новейших поэтов — 261, 265.
«Русская мысль» — журнал — || 500, 505, 511, 516.
«Русский вестник» — журнал, основ. М. Н. Катковым в 1856 г. — 211, 325, 327, 329, 349, 372, 440.
«Русская старина» — журнал — || 492.
«Русский мир» — еженедельная газета (1859—1863) — 340.
«Русские пропилеи». Материалы по истории русской мысли и литературы. Том 2— || 501, 503, 505, 507.

«Русское слово» — газета — || 489.
«Русское слово» — журнал (1859—1866) — 340, || 562.
Руссо Жан-Жак (1712—1778) — французский писатель, автор книги «Эмиль, или о воспитании» — 9, 10, 267, 329—331, 383, 408, 441, 448, 453. || 560, 583.
Рыбников Павел Николаевич (1832—1885) — писатель-этнограф, собиратель былин Олонецкого края — 115.
Рылеев Кондратий Федорович (1795—1826) — поэт-декабрист — 233, || 563.
Рюрик — первый русский князь, основатель русского государства (862 г.) — 93, 94.

С. — см. Сердобольский А. П.
Савин — ученик Яснополянской школы — 79, 80.
Савоська — яснополянский крестьянин — 305.
Саксен-Мейнинген — герцогство в центральной Германии — 399.
Самарская губерния — || 576, 577, 594, 611.
Самарин Юрий Федорович (1819 — 1876) — писатель-славянофил — || 588.
Самсон — по сказанию библии, еврейский народный герой эпохи Судей — 89, 92, || 542.
Саратов — 223, 447.
Саратовская губерния — 516, || 555.
Сатинское сельское общество б. Крапивенского у. — ||498.
Саул — по преданию первый царь еврейский (XI в. до н. э.)—463.
Сахаров Дмитрий — ученик Яснополянской школы — || 465, 468, 469, 471, 475, 478, 480, 483, 485, 486.
Сахаров Иван Петрович (1807—1863) — писатель-этнограф — 61.
— «Сказания русского народа» (1836) — 61.
Сахаров М. — ученик Яснополянской школы — 468, 482.
Свод законов — систематическое собрание действовавших до Революции законов, составленное Сперанским и изданное в 1833 г. — 58, 200.
Святослав (1027—1076) — вел. кн. киевский, 3-й сын «Ярослава мудрого»—101, 475, 480, 481.
Сегюр гр. Луи-Филипп (1753—1830) — французский дипломат и писатель — 109.
Сезострис (1200 до н. э.) — один из самых могущественных фараонов Египта — 92, || 542.
«Сельское чтение», составл. Одоевским и Заблоцким. 4 книжки — 263.
Семенов Дмитрий Дмитриевич (р. 1834 г.) — педагог и писатель — 262.
— «Уроки географии для детей младшего возраста» — 262.
Семирамида — вместе с Нином легендарная основательница Ниневии и Ассирийской монархии — 92, || 542.
Сенат — || 440, 510.
Сенковский Осип Иванович (1800—1858) — ориенталист и писатель — || 618.
Сен-Симон, гр. Клод-Анри (1760—1825) — теоретик утопического социализма — 385.
Сергеенко Алексей Петрович — || 510,541.
Сергеенко Петр Алексеевич (1854—1930) — писатель — || 517, 554, 594.
Сергиевская бумажная фабрика — || 566, 573.
Сердобольский Александр Павлович (С.) (ум. 1890 г.)—учитель толстовских школ — || 502, 505—509, 513—517, 550, 565, 566, 572, 593, 626—628, 630, 633, 634.
— «Головеньковская волостная школа. Положение школы среди народа». — «Я. п.», май — || 513.
— «Головеньковская волостная школа. Жизнь школы» — «Я. п.», июнь — || 513, 627.
— «Сборник» — || 515.
Сердюков Иван Иванович — черниговский помещик — 256, 257.
Серно-Соловьевич Николай Александрович (1834—1866) — революционный деятель 1860-х гг. — 264, 614.
Сибирь — || 506.
Сидов (Sydow) Эмиль (1812—1873) — ученый картограф — 107.
Синеус (ум. 864 г.) — русский легендарный князь, брат Рюрика — 94.
Синод — 151.

Скайлер (Schuyler) Евгений — американский консул в Москве — || 492.

Скворцов, «Свобода школы».—«Я. п.», сентябрь—360, || 628.

Скопин Владимир Петрович— педагог, учитель Тульской гимназии, знакомый Толстого — 369.

Слепушкин, «Жизнеописание русского крестьянина стихотворца» — 264.

Смарагдов Сергей Николаевич (1805—1871) — педагог и писатель — 107, 544.

— «Руководство к всеобщей истории» (1849) — 131, 423.

Смирнов И. М. — священник, член петербургского комитета грамотности — 258.

Смоленск — 94.

Снегирев Иван Михайлович (1793—1868) — писатель, профессор Московского университета — 61, 302.

— «Русские народные пословицы и притчи» (1848) — 61, 302.

Советов, «Пивоваренное производство» — 264.

«Современная летопись» — еженедельное прибавление при «Русском вестнике» Каткова (1861—1862) — 340, || 503, 601.

«Современное слово» — журнал — 340.

«Современник» — журнал, издав. Некрасовым и Панаевым в 1847—1866 гг. — 211, 340, 426, || 559, 560, 586, 617.

Соединенные штаты Северной Америки—5, 107, 179, 180, 205, 241, 333, 334, 437, || 494, 589.

Соколов — ученик Яснополянской школы — 465, 470, 472, 475—478, 482, 483—486.

Соколов Алексей Павлович (род. 1842 г.) — учитель толстовских школ — || 503, 515, 516.

Соколов Михаил Андреевич — волостной писарь Кривцовской волости — 152—156.

Сократ (469—399 до н. э.) — древне-греческий мыслитель — 342.

Солдатиков — ученик Яснополянской школы — 477, || 465, 468, 469, 471, 477, 478, 480, 482, 485, 486.

«Солдаткино житье» — рассказ, составленный учениками Яснополянской школы Моровым и Макаровым. См. Морозов В. С.

«Солдатская беседа» — журнал, изд. А. Ф. Погосским (1858—1867) — 53, 60, 462, 464, 465, || 536, 568.

«Солдатское чтение». См. «Солдатская беседа» — 60.

Солово (Писарево) — деревня б. Крапивенского у., в 18 в. от Ясной поляны — || 498.

Соловьев Сергей Михайлович (1820—1879) — историк — 340, || 588 — «История России» (27 томов) — 340, || 588.

Соломон (1050—980 до н. э.) — по библейскому преданию царь иудейский, второй сын Давида; ему приписывается создание «Книги премудрости Соломона», произведения нравственно-философского содержания — 261.

«Сочинения крестьянских детей» — || 631.

«С. Петербургские ведомости» — газета, основанная в 1728 г. при Академии наук — || 562, 586, 601.

Спиридонов В. С., «Л. Н. Толстой. Био-библиография», том первый, 1845—1870 — || 552.

«Список студентов и вольнослушателей, подвергшихся по высоч. повелению 6 февраля 1862 г. взысканию за участие в университетских беспорядках» — || 516.

Стелловский Ф. — издатель — || 579.

Стой (Stoy) Карл-Фолькмар (1815—1885) — немецкий педагог Гербартовской школы — || 494, 501.

«Странствователь по Прибалтийскому краю: С. Петербургская губ.». 1861 — 264.

Страхов Николай Николаевич (1828—1896) — критик и философ — || 579, 580.

Студитский Федор Дмитриевич (1814—1893) — педагог и писатель — 257, 258, 292.

— «География России» — || 569.

— «Как учить грамоте по азбуке для крестьянских детей, или руководство для обучения грамоте» — 262.

— «Русская азбука для детей с подвижными буквами» — 262.

Срезневский Всеволод Измайлович — || 497, 532.

Суворин Алексей Сергеевич

(1834—1912) — писатель-журналист — || 520, 632.
— «Дневник» — || 632.
— «Русские замечательные люди. I. Патриарх Никон. II. Ермак покоритель Сибири. Артамон Сергеевич Матвеев» — || 632.
«С успехом употребленный метод обучения грамоте в одной сельской школе».—«Я. п.», сентябрь — 361.
«Счетный самоучитель, с применением купеческих счетов» — 363.
Сызрань — 331.
Сыр-Дарья — река в средней Азии — 331.

Тальская бумажная фабрика — || 618, 619.
Тацит Корнелий (55—120) — римский историк — 106, 429.
Твердынский А. П. — действующее лицо в комедии «Зараженное семейство» — || 516.
Тверская губерния — || 628.
Тверь — город на Волге, ныне гор. Калинин — 451.
Телятинки — деревня б. Крапивенского у., в 2 вер. от Ясной поляны — 105, 357.
Телятинская школа — 165, || 511, 572, 629.
«Тетушка Наталья». См. Ауэрбах А. Ф.
Тибу (Thibout) — немецкий педагог в Веймаре — || 494.
Тильвитский мир — между Александром I и Наполеоном в Тильвите (Пруссия) в 1807 г. — 101, || 543.
Толстая гр. Авдотья Максимовна, рожд. Тугаева — убита в 1861 г. — 45, || 535.
Толстая Александра Андреевна (1817—1903) — двоюродная тетка Толстого — || 497.
Толстая гр. Мария Николаевна (1830—1912) — сестра Толстого — || 576.
Толстая Софья Андреевна, рожд. Берс (1844—1919) — жена Толстого — || 504, 516, 518, 564, 573, 577, 579.
— «Моя жизнь», — автобиография — || 518, 625.
Толстой Григорий Сергеевич (1853—1928) — племянник Толстого — || 509, 623.
Толстой граф Дмитрий Андреевич (1823—1889)—министр народного просвещения — || 582.
Толстой Илья Львович (1866—1933) — второй сын Толстого — || 511.
Толстой Лев Николаевич:
— «Война и мир» — || 512, 582.
— «Воспитание и образование» — 211, || 494, 555, 577, 617, 628.
— «Вступление» — 402, || 523, 613.
— «Декабристы» — || 624.
— «Детство» — 495, || 623.
— «Дневник помещика» — || 625.
— «Дневник Яснополянской школы» — 455—486, || 508, 510, 534, 535, 537, 541, 542, 545, 572, 597, 621—623, 630.
— «Дневники и записные книжки» — || 489, 493—497, 502—505, 508, 513, 517, 518, 522, 523, 555, 563, 564, 566, 573, 575, 577, 578, 583, 588, 589, 591—593, 596, 599, 602, 615, 634.
— «Заметки об английских учебных книгах» — 395, || 609, 610.
— «Зараженное семейство» — || 516.
— «Казаки» — || 522, 582.
— «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?»— 301—324, 432, || 541, 572, 573, 577, 624, 628, 631, 633.
— «К публике»—3, || 504, 521, 626.
— «Из записок князя Д. Нехлюдова. Люцерн» — || 611.
— «Об издании нового журнала» — 370, || 601.
— «Об общественной деятельности на поприще народного образования» — 247, 425, 564, 567, 573, 577, 626, 628.
— «О задачах педагогики» — 382, || 523, 604.
— «О значении народного образования» — 405, || 614.
— «О значении описания школ и народных книг» — 265, || 530, 626.
— «О методах обучения грамоте» — 126, 423, || 547, 559, 626.
— «О народном образовании» — 4, 406 || 494, 496, 504, 509, 522, 523, 559, 561, 626.
— «О прекращении издания журнала „Ясная поляна“» — 373, || 601.
— «О свободном возникновении и развитии школ в народе» — 157, 356, || 499, 531, 537, 549, 626.
— «О прогрессе образования» — 436, || 620.

— «Ответ критикам» — 426, || 617, 619.
— «О языке народных книжек»— 427, || 619.
— «Педагогические заметки и материалы» — 377, || 523, 603.
— «Педагогические сочинения» изд. газеты «Школа и жизнь», со вступительной статьей проф. С. А. Венгерова и очерком педагогической деятельности Толстого и библиографическими указаниями А. Г. Фокина. — || 552.
— «Педагогические сочинения». Под редакцией и с приложением критического очерка П. А. Буланже — || 530, 549, 552, 567.
— «Педагогические статьи», изд. «Посредник» — || 552.
— «Педагогические статьи трех периодов: 60-х, 70-х годов и последнего времени». Библиотека Л. Н. Толстого, под ред. П. И. Бирюкова — || 552.
Письма Толстого:
Берс Е. А. — || 602, 632.
Берс Т. А. — || 504, 505.
Берсу А. Е. — || 594.
Борисову И. П. — || 490.
Боткину В. П. — 490, 497, 499, 531.
Дондуковой-Корсаковой кн. А. Н. — || 563.
Дружинину А. В. — || 490, 491.
Ковалевскому Евгр. П. — || 491.
Ковалевскому Ег. П.— ||491, 496, 599.
Петерсону Н. П. — || 513.
Рачинскому С. А. — || 494, 501, 502, 505, 507.
Сердобольскому А. П. — || 633.
Суворину А. С. — || 632.
Толстой А. А. — || 496, 497, 503, 505, 533, 557, 595.
Толстому С. Н. — || 504, 602.
Чернышевскому Н. Г. — || 559.
Чичерину Б. Н.— || 490, 496, 499, 502, 511.
Эрленвейну А. А. — || 519, 634.
Письма к Толстому:
Ергольской Т. А. — || 508.
Каткова М. Н. — || 503, 601.
Лукашевича В. П. — || 509.
Маркова Е. Л. — || 576, 583.
Орлова И. И. — || 511.
Перфильевой П. Ф. — || 508.
Петерсона Н. П. — || 513.
Пооля — || 578.
Сердобольского А. П. — || 514, 515.
Чичерина Б. Н. — || 495, 595.
Шумилина А. И. — || 517.
Эрленвейна А. А. — || 634.
«Письма Л. Н. Толстого к жене. 1862—1910». Под ред. А. Е. Грузинского — || 501.
— «Письма Л. Н. Толстого 1848—1911 гг.», собранные П. А. Сергеенко — || 517.
— «Письма Толстого и к Толстому». Юбилейный сборник. Труды Публичной библиотеки СССР имени В. И. Ленина — || 490, 494—497, 499—501, 595, 612.
— «Письмо к неизвестному о немецких школах» — 399, || 611.
— «Поликушка» — || 589.
— «По поводу передовой статьи Ясной поляны» — 418, || 616.
— «Предисловие к истории Матвея» — 362, || 630.
— «Прогресс и определение образования» — 325—355, || 440, 493, 561, 564, 575, 578, 579, 589, 590, 620, 629.
— «Проект общего плана устройства народных училищ» — 178, || 489, 530, 538, 549, 551, 564, 627.
— «Проект устава низших учебных заведений» — 386, || 605.
— «Прошение министру народного образования о программе журнала «Ясная поляна» — 367, || 599.
— «Редакционные заметки и примечания к журналу «Ясная поляна» — 356, || 533, 593, 626, 627, 628.
— «Сельский учитель» — 392, || 523, 608.
— «Сочинения графа Л. Н. Толстого», изд. Ф. Стелловского, в двух томах. Спб. 1864 — || 579, 582.
— «Сочинения графа Л. Н. Толстого», изд. 3-е, в восьми томах. М. 1873 — || 534, 552, 579, 581, 582.
— «Сочинения графа Л. Н. Толстого», изд. 4-е, в десяти томах. М. 1880 — || 527, 535, 544, 579.
— «Сочинения графа Л. Н. Толстого», изд. 5-е в двенадцати томах М. 1886 — || 544, 579, 582.
— «Сочинения графа Л. Н. Толстого», изд. 10-е в четырнадцати томах. М. 1897 — || 545.
— «Сочинения графа Л. Н. Толстого», изд. 12-е в двадцати томах. М. 1911 — || 534, 557.

— «Устав сельских школ» — || 500.
— «Что такое искусство» — || 584.
— «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» — 29, 33, 34, 36, 37, 42, 49, 50, 55, 57, 71, 73, 76, 78, 87, 110, 420, 421, || 533—535, 537, 538, 541, 544, 572, 594, 617, 619, 623, 624, 626, 627, 633.
«Толстой. Памятники творчества и жизни», 4. Редакция В. И. Срезневского — || 497, 499, 532.
Толстой гр. Николай Николаевич (1823—1860) — старший брат Толстого — || 492, 496, 522.
Толстой гр. Сергей Николаевич (1826—1904) — второй брат Толстого — || 504, 508, 509, 512, 623.
Томашевский Анатолий Константинович (1841—1907) — учитель толстовских школ — || 509, 511, 514, 516, 538, 627, 633.
— «Колпенская школа». — «Я. п.», март и декабрь — || 517, 629.
«Третье отделение собственной его и. в. канцелярии» — || 507.
«Три сестры». — «Я. п.», кн. III — || 631.
Троицкая бумажная фабрика — || 566, 573.
Тросна — село б. Крапивенского у., в 7 вер. от Ясной поляны — 157, || 498.
Тросненское волостное училище — || 498, 505.
Трувор — легендарный русский князь, брат Рюрика — 94.
Трусов Гр., «Сельские беседы для народного чтения». Изд. 4, 1859 — 263.
Трюбнер — книгоиздатель в Лондоне — || 496.
Тула — 47, 73—75, 97, 99, 165, 343, 360, || 492, 496, 497, 509, 515, 545, 559, 576, 606, 617.
Тульская гимназия — 371, 440, || 497, 509, 575, 582, 623.
Тульская губерния — 27, 97, 338, 367, 440, || 531, 574.
Тульская духовная консистория — || 531.
Тульская духовная семинария — || 507, 510.
«Тульские епархиальные ведомости» — || 498, 550.
Тульское архивное бюро — || 595.
Тургенев Иван Сергеевич (1818—1883) — 340, 446, || 562.
Турский верх — местность близ Ясной поляны — 98.
Тьерри Огюстен (1795—1856) — французский писатель-историк — 106, 109, || 543.

Успенский Д., «Архивные материалы для биографии Л. Н. Толстого» — || 499, 500, 505—508, 510, 511, 513, 516—518, 532, 550.
Успенский Глеб Иванович (псевд.: Печкин, Брызгин) — || 520, 541, 631.
Успенский Николай Васильевич («У.») (1839—1889) — писатель, автор рассказов из народного быта — 82, || 520, 540, 572, 631.
— «Хорошее житье». — «Я. п.», кн. IV — 460, || 631.
— «Из прошлого. Воспоминания» — || 540, 631.
— «Рассказ за чаем» — 265.
— «Устав русских гимназий» (1828) — 178, 197.
Училище правоведения — привилегированное учебное заведение, основанное в 1835 г. для подготовки юристов — || 556.
«Учитель» — педагогический журнал (1861—1870) — 265.
Ушинский Константин Дмитриевич (1824—1870) — педагог и писатель — 266.
— «Детский мир» и «Хрестоматия». 2 части — 261, 266, 279, 282, 284, 285, 287, 292, 484.
— «Предметные уроки по мысли Песталоцци». Руководство для занятий в школе и дома с детьми от 7 до 10 лет — 267.

Феб (Аполлон) — бог света в греческой мифологии — 59.
«Федор и Василий». — «Я. п.», кн. VI — 362, || 630.
Федоров Николай Федорович (1824—1903) — философ, библиотекарь Румянцевского музея — || 512.
Фейербах Людвиг (1804—1872) — немецкий философ-материалист — 232.
Фет-Шеншин Афанасий Афанасьевич (1820—1892) — поэт-лирик — || 490.

«Фигаро» — действующее лицо в комедиях Бомарше «Севильский цирюльник» (1775) и «Свадьба Фигаро» 1784 — 230, || 562.

Фидий — древне-греческий ваятель (V век до н. э.) — 335.

Филарет, в мире — Василий Михайлович Дроздов (1783—1867) — московский митрополит, церковный писатель — 340, 446.

Фитингоф, барон — член Петербург. комитета грамотности — 257.

Фихте Иоганн-Готлиб (1762—1814) — немецкий философ идеалистического направления — 8.

Флоренция — 338, 451.

Фока Демидович — старый яснополянский дворовый — 73, 489, 501.

Фоканов Иван Иванович (И. Ф.) — ученик Яснополянской школы — 83, 455, 464, 468, 470, 474 || 477—479, 480—484, 486, 541, 624.

Фоканов Тарас Карпович («Тараска») (1852—1924) — ученик Яснополянской школы — 34, 57, 85, 102, 468, 470 || 477—479, 481—486, 541, 572, 624.

Фоканов Тимофей Михайлович — бурмистр в Ясной поляне — || 624.

Фокановы (Фоканычевы) — семья яснополянских крестьян — 305, 519.

Фома Аквинский (1225—1274) — средневековый философ и писатель, ставивший себе целью слить католическую догматику с аристотелевской философией — 331.

Фохт (правильнее: Фогт) Карл (1817—1895) — немецкий натуралист и писатель — 431.

Франкфурт на Майне — 400.

Франция — 4, 5, 12, 18, 22, 104, 216, 332, 334, 338, 399, 522.

Французские школы — 5, 13, 15, 18—20, 22.

Французская революция — 101.

Францыль Венциан — герой авантюрного романа, распространенного в лубочных изданиях 563. || 598.

Фрёбель Фридрих (1782—1852) — немецкий педагог, организатор дошкольного образования в Германии — 9, 253, 267, || 529, 611.

Фребель Юлий (1805—1893) — немецкий публицист — || 588.

Фрей (Frey) Елизавета (1789—1845) — английская филантропка — 248, || 568.

Фридрих II (1712—1786) — прусский король — 4, || 528.

Фролков Дмитрий Яковлевич (р. 1852 г.) — ученик Яснополянской школы — || 465, 471—475, 478—484, 486.

Фукс Виктор Яковлевич (1829 1891) — член Главного управления по делам печати — 258, || 569.

Фурье Шарль (1772—1837) — представитель утопического социализма — 385.

Хаджи-Мурат (убитый в 1852 г.) — 44, || 535.

Харьков — 223.

Харьковский университет — || 582.

Хемницер Иван Иванович (1745—1784) — баснописец — 164, || 571.

Херсонская губ. — || 518.

Хмелевец, деревня в 15 вер. от Ясной поляны — || 627

Хмелевецкая школа — || 507, 627.

Хомяков Алексей Степанович (1804—1860) — писатель — || 588.

Христос. См. Иисус Христос.

Хруслов — ученик Яснополянской школы — || 465—471, 475, 478, 480—483, 485, 486.

Хрустальный дворец — построенный в 1851 г. для первой всемирной выставки — 252.

Худяков Иван Александрович (ум. 1876 г.) — писатель-этнограф — 261, || 535.

— «Сборник великорусских сказок», 3 вып. (1861—1863) — 52, 54, 58, 159, 456, 457, 475, 479—481, 484, 485, || 518, 536.

Царьград. См. Константинополь.

Цветков Николай Васильевич (р. 1852 г.) — ученик Яснополянской школы — || 465, 468, 469, 471—474, 476, 478, 480, 482—485, 625.

Ценкер — немецкий педагог в Веймаре — || 494.

«Циркуляры по управлению Московского учебного округа» — || 510.
Цицерон Марк Туллий (106—43 до н. э.) — римский писатель, оратор и государственный деятель — 6.

Чемоданов Павел — священник — 257.
Чернов — 572, 625.
Чернов Егор, (Ч.) — ученик Яснополянской школы — 55, 56, 64, 464, 466, 468, 470, 474, || 475, 478, 479, 481—484, 486.
— «Как мой батинька был в солдатах». — «Я. п.», кн. III — || 631.
Черное море — 94, 95.
Чернышевский Николай Гаврилович (1828—1889) — 232, || 556, 557, 559, 560, 617.
Чертковская библиотека в Москве — || 512.
Четьи-Минеи — сборник рассказов о жизни святых — 363.
Чехия — 60.
Чичерин Борис Николаевич (1828—1904) — юрист, историк и философ — || 490, 491, 495, 496, 499, 502, 506, 511, 513, 515, 518, 562, 611, 612.
Чичагов Павел Васильевич (1765—1849) — адмирал — || 543.
«Чтение для солдат» — журнал — 264, 265.
«Чудесный лов» — от Матфея, гл. 17, 27 — 456.
Чужбинский — псевдоним писателя Александра Степановича Афанасьева-Чужбинского (1817—1875) — «Мельница близ села Ворошилова. Рассказ дяди Афанасия» — 265.
Чумиков Александр Александрович (1819—1902) — педагог и писатель — || 558, 586, 618.

Шатилов Иосиф Николаевич (1824 — 1889) — помещик и сельский хозяин — || 611.
Швейцария — 12, 18, 271, 451, || 492.
Шевалье — гостиница в Москве — || 593.
Шевардинский редут — укрепление, возведенное русскими для обороны своих позиций в Бородинском сражении — 102.
Шеве Эмиль-Морис (1804—1864) — педагог-музыкант, создатель особого цифирного метода обучения музыке — 121, 123, || 546.
Шекспир Вильям (1564—1616) — английский драматург — 331, 443.
Шеллинг Фридрих-Вильгельм (1775—1854) — немецкий философ идеалистического направления — 267.
Шеффер — профессор математики в Иене — || 494.
Шиллер Иоганн-Фридрих (1759—1805) — знаменитый немецкий поэт, драматург и писатель — 330, || 509.
— «Разбойники» — || 583, 584.
Шишков А. Н. — член Петербург. ком. грамотности — 258.
Шлейермахер Фридрих (1768—1834) — немецкий философ и богослов — 9, 141.
Шмидт Карл (1819—1864) — немецкий педагог. «История педагогики» (4 т. 1860—1862) — 409.
Шохор-Троцкий Константин Семенович — 519.
Штейнгель бар. Вячеслав Владимирович (1823—1897) — инспектор Александровского лицея — 258.
Штетин — город в Германии на берегу Балтийского моря — 492.
Шумилин Алексей Иванович — учитель толстовских школ — || 502, 505, 514, 517, 627.
— «Книги Ломинцевской волости». — «Я. п.», янв. — 356, || 517, 626.

Щебальский Петр Карлович (1810—1886) — историк и публицист — 258, || 569.
— «Чтение из русской истории с конца XVII в.» 6 выпусков (1861—1862) — 262, 264.
Щеглов Дмитрий Федорович (ум. 1902 г.) — педагог и писатель — || 558, 618.
Щербинин Михаил Павлович (1807—1881) — председатель Москов. цензурного комитета — || 556.

Эйхенбаум Б. М., «Лев Толстой. Книга вторая. 60-е годы». — || 493, 587, 614.
«Экономические записки». Еженедельное приложение к

журналу: «Труды Вольного Эконо-мич. общества» 1854—1862 — 258.
Эрленвейн Альфонс Александрович (1840—1910) (А. Э.) — учитель толстовских школ — 154, 362, || 541, 550, 561, 572, 576, 577, 595, 597, 627, 628, 630, 632, 633.
— «Бабуринская школа». — «Я. п.», февр. — || 518, 626.
— «Бабуринская школа за последние месяцы» — «Я. п.», окт. — || 518, 628.
— «Еще о Бабуринской школе» — «Я. п.», апр.— || 518, 627, 632.
— «Иван Гус» — || 519.
— «Народные сказки, собранные сельскими учителями». М. 1863 — || 518, 630—631.
Эрмания. См. Германия.
Эзоп — легендарный греческий баснописец VI в. до н. э. — «Басни Эзопа» — 396.
Эстрамадура — провинция в центр. Испании — 109.

Юлий Цезарь («Кесарь») (102—44 до н. э.) — римский полководец и политический деятель — 18, 19, 106, || 529.
Юшков Алексей — священник — 257.
Юшкова Пелагея Ильинична, рожд. гр. Толстая (1798—1875)— тетка Толстого — || 595.

Ярослав («мудрый») (978—1054) — великий князь киевский— 93, 109, 475.
Ярославль — 447.
Ясенки — сельцо, б. Крапивенского у., в 6 вер. от Ясной поляны — 166, 167, 432, || 498, 630.
Ясенковская (Ясенецкая) волостная школа — 165, 169, 170, || 506, 514, 626.
Ясенковское сельское общество — 357, 358.
Ясная поляна — 49, 51, 97, 99, 164, 165, 166, 172, 255, 261, 338, 360, 367, 372, ||489, 492, 497, 498, 506—508, 512, 516, 522, 556, 572, 574, 577, 578, 583, 595.
«Ясная Поляна» — книжки — 368, 370, 371, 373, 425—427, 456, || 509, 514, 515, 519, 520, 574, 586, 589, 592, 594, 597, 619, 630—633.
«Ясная Поляна» — журнал — 212, 216, 217, 230, 240, 247, 300—302, 325, 327, 339, 349, 358—360, 367, 368, 370—373, 418, 426, 441, 446, || 493, 494, 495, 497, 499, 503, 504, 506, 509, 511—513, 517—519, 521, 522, 524, 528, 530, 531, 533, 534, 537—540, 544, 545, 549, 551—553, 555, 557—561, 567, 568, 572, 573, 575—579, 583, 595, 599—601, 602, 604, 617—619, 624—629.
Яснополянская библиотека — || 583, 585, 588, 589, 632.
Яснополянская школа — 29, 33, 34, 36, 37, 42, 49, 50, 55, 57, 70—73, 76, 78, 87, 110, 111, 141, 143, 147, 165, 253, 356, 368, 371, 480, || 489—491 496, 497, 501, 502, 504, 508, 510, 511, 518, 523, 524, 533, 537, 538, 541, 547, 567, 572, 576, 597, 605, 621—625, 627, 628, 630, 633.

Abbot. «First reader» — 395.
— «Second reader» — 395.
«Algebra Tates». См. Tates Th.
Amques. «Reading lesson books» — 396.

Balby und Malte Brun. «System on general geography» — 397.
Buckle. См. Бокль.

Cassel. «Arithmetic for the Youngs» — 396.
Chedlock. См. Shadler and Chedlock.
Chambers. «Arithmetic» — 396.
«Chemistry of common Life». См. Jonston.
Chevet — см. Шеве.
«The Child's Arithmetic» — 396.
«Christian knowledge» — 396.
«Circle of knowledge» — 396.
«Collection of instruction extracts» — 396.
Cullock. «Reading books» — 396.
«Curiosity of physical Geography» — 397.

«Daily lesson books»— 395.
Denzel. «Entwurf des Anschauungsunterrichts, praktisch ausgeführt von Wrage» (1837—1840)—139.

Dexter. «Mineral, animal and vegetable substances» — 397.
«Dictionnaire de musique» — сочинение Ж. Ж. Руссо — || 546.
Dresden. См. Дрезден.
Dupanloup. См. Дюпанлу — 385.

Education Departement — || 609.
«Educational Guardian» — 398.
Elkund Zeis — 494.
«The Educational Record» — 398.
«Englisch Journal of education» — 398.
«Erlkönig» — баллада Гете — || 576.
«Essay of population» [«An Essay on the Principle of Population»] — сочинение Мальтуса — || 584.

Jonston James F. W. «Catechism of agricultural Chemistry and Geology». 1860 — 398, || 610.
— «Chemistry of common Life» — 398.

«First sequel and second book of reading lessons» by the Christian Brothers — 395.
Fra Beato Angelico. См. Фра-Беато Анжелико.
Fröbel — см. Фрёбель Ф. В.
Fröbst — немецкий педагог — 494, 495, 555.

Grant. «Arithmetic» — 396.

Hide Park — один из самых оживленных парков Лондона — || 252.
Hières — См. Иеры.
«Hints of arithmetic». См. Vernay.
«History of civilization of England». См. Бокль.
«History of mankind» — 397.
Home nd common Things» — 395.
Home and foreign school Society — 398.
«Hooker. «Child's book of nature» — 397

«Instruction of training arithmetic» — 396.

«Land und Leute» — см. Риль.
Landner. «Popular Geology» — 397. || 610.
Langhart — немецкий педагог — 494.
Lang. «Heigher Arithmetic» — 396.
Leiton. «Instructive and juvenile reader» — 396.
Luther. См. Лютер.

Malte Brun. См. Balby und Malte Brun.
Marseille. См. Марсель.
«Maurice ou le travail» — || 597.
«Method of writing» — 397.
Meurer. «Luthers Leben für christliche Leser aus den Quellen erzählt». Dresden. 1850 — || 583.
Montaigne. См. Монтэнь.
«Moral lessons» — 395.
Morgan. «Elements of arithmetics» — 396.

«National societies» — 398.
«Naturgeschichte des Volkes» — || 587.
«Nelson's Series» — 396.
«Nesbit's mensuration» — 397.
«Nord» («Le Nord») — ежедневная газета — 197, || 553.

«The Observing Eye» — 397.
Orwen. «Natural History for Beginners» — 397.

«Poetry and prose» — 395.
«Popular economic botany» — 398.
«Practical mathematics» — 397.
«Principles of elocution» — 395.
«Pupil teacher» — 398.

Raumer. См. Раумер.
«Reading books for adults» — 396.
«Reading lesson books». См. Amque.

«Revue des deux Mondes» — франц. журнал — || 513.

«School and Teacher» — 398.
«Select extracts from Bleckstons» — 396.
Shadler and Chedlock. «Elements of Zoology and Totems» — 397.
St Simon. См. Сен-Симон — 385.
Stanby. «Familiar History of Birds» — 397.
Swainson. «Habits and instincts of animals» — 397.

«System of mental arithmetic» — 396.

Tates Thomas. «Algebra made easy». 1859 — 397. || 610.
Thibout. См. Тибу.
Tupull E. C. — английский педагог — || 609.
«Trimmer for farmers and landowners» — 398.

Vernay lady. «Hints on arithmetic, addressed to a young governess». 1861 — 396. || 610.

Whings R. R. — английский педагог — || 609.

СОДЕРЖАНИЕ.

Стр.

Предисловие к восьмому тому VII

Редакционные пояснения X

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ К ЖУРНАЛУ «ЯСНАЯ ПОЛЯНА».

К публике 3

О народном образовании 4

О значении описания школ и народных книг 26

Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы

Статья 1-я 29

Статья 2-я 76

Статья 3-я 110

О методах обучения грамоте 126

О свободном возникновении и развитии школ в народе 147

Проект общего плана устройства народных училищ 178

Воспитание и образование 211

Об общественной деятельности на поприще народного образования. 247

Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят 301

Прогресс и определение образования 325

Редакционные заметки и примечания к журналу «Ясная поляна» и к книжкам «Ясной поляны» 356

[Предисловие к истории Матвея]. 362

[Прошение Л. Н. Толстого министру народного просвещения о разрешении издания журнала «Ясная поляна»] 367

Об издании нового журнала 370

О прекращении издания педагогического журнала «Ясная поляна». 373

НЕОПУБЛИКОВАННОЕ, НЕОТДЕЛАННОЕ И НЕОКОНЧЕННОЕ.

* Педагогические заметки и материалы 377

* [О задачах педагогии]. 382

* [Проект устава учебных заведений] 386

* Сельской учитель 392

* [Заметки об английских учебных книгах для школ]. 395

*** [Письмо к неизвестному о немецких школах] 399

Стр.
* Вступление 402
* О значении народного образования 405
* [Варианты статьи «О народном образовании»] 406
* [По поводу передовой статьи «Ясной поляны»]. 418
* [Варианты первой статьи: «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы»] 420
* [Варианты второй статьи: «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы»] 421
* [Варианты статьи: «О методах обучения грамоте»]. 423
* [Варианты статьи: «Об общественной деятельности на поприще народного образования»] 425
* [Ответ критикам]. 426
* [О языке народных книжек] 427
[Варианты статьи: «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят»] 432
* [О прогрессе и образовании] 436
[Варианты статьи: «Прогресс определение образования»] 440
* **Приложение: Дневник Ясно-полянской школы** 455

КОММЕНТАРИИ.

Н. М. Мендельсон и В. Ф. Саводник

Педагогическая деятельность Толстого и журнал «Ясная поляна» 489

Н. М. Мендельсон

К публике 521
О народном образовании 522
О значении описаний школ и народных книг 530
Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы
Статья первая 533
Статья вторая 537
Статья третья 544
О методах обучения грамоте 547
О свободном возникновении и развитии школ в народе . . . 549
Проект общего плана устройства народных училищ 551
Воспитание и образование 555
Об общественной деятельности на поприще народного образования 564

В. Ф. Саводник

Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят ?. 572
Прогресс и определение образования 575

Стр.

Н. М. Мендельсон

Редакционные заметки и примечания к журналу «Ясная поляна» и в приложении к книжкам «Ясной поляны» . . . 593
[Предисловие к истории Матвея] 597

В. Ф. Саводник

Прошение министру народного просвещения и программа журнала «Ясная поляна» 599

Н. М. Мендельсон

Об издании нового журнала 601
О прекращении журнала «Ясная поляна» 602

В. Ф. Саводник

Педагогические заметки и материалы 603
О задачах педагогики 604
Замечания на проект устава низших учебных заведений . . 605
Сельской учитель 608
Заметки об английских учебных книгах 609
Письмо к неизвестному о немецких школах 611
Вступление 613

Н. М. Мендельсон

О значении народного образования 614

В. Ф. Саводник

По поводу передовой статьи «Ясной поляны» 616
Ответ критикам 617
О языке народных книжек 618
О прогрессе и образовании 619
Дневник Ясно-полянской школы 622

Н. М. Мендельсон

Указатель содержания статей «Ясной поляны» 626

В. Ф. Саводник

Указатель содержания книжек «Ясной поляны» 630

Указатель собственных имен 635

ИЛЛЮСТРАЦИИ.

Фототипия с фотографии: Толстой в 1860 г. I. Géruzet Bruxelles. — между IV и V стр. стр.

Фототипия с картины (масло) работы В. П. Батурина: Дом, в котором помещалась 1-я яснополянская школа Толстого — между XII и 1 стр. стр.

Автотипия с обложки журнала «Ясная поляна» — между 16 и 17 стр. стр.
Автотипия с рукописи статьи «Яснополянская школа» за ноябрь и декабрь месяцы — между 32 и 33 стр. стр.
Автотипия с рукописи «Дневник Яснополянской школы» — между 464 и 465 стр. стр.
Автотипия с рукописи Толстого — обложки на тетради для сочинений В. Морозова между 480 и 481 стр. стр.

Настоящее юбилейное издание первого полного собрания сочинений Л. Н. Толстого печатается на основании постановлений Совета Народных Комиссаров СССР от 24 июня 1925 г. и 8 августа 1934 г.

Набрано и матрицировано во 2-й типографии «Печатный Двор» треста «Полиграфкнига», Ленинград, Гатчинская, 26. Гослитиздат 536. Тираж 10 000. Уполном. Главлита № Б-17672. Формат бумаги 68 × 100 $^{1}/_{16}$ $42^{1}/_{2}$ печ. л. Сдано в набор 1/III 1935 г. Подписано в печать 27/V 1936 г. Зак. № 564, Отпечатано с матриц в типографии им. Володарского, Ленинград, Фонтанка 57.

Корректор М. А. Перфильева

★

Техническая редакция
Н. Н. Гарвея

ROHRBACH LIBRARY
KUTZTOWN STATE COLLEGE
KUTZTOWN, PENNSYLVANIA

RUSSIAN CULTURE CENTER

Date Due

OC 20 '67			

bd CAT. NO. 23 233 PRINTED IN U.S.A.

SSIAN CULTURE CENTER

891.7081 104389
T5883p Tolstoi, Lev Nikolaevich
v.8 Polnoe sobranie sochinenii.

RUSSIAN CULTURE CENTER

The Rohrbach Library
Kutztown State College
Kutztown, Pennsylvania

DEMCO